



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Faculdade de Administração e Finanças

Ailson Ferreira da Silva

Estudo comparativo entre a metodologia do ensino a distância no âmbito do Consórcio Cederj e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ

Rio de Janeiro
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Ailson Ferreira da Silva

Estudo comparativo entre a metodologia do ensino a distância no âmbito do Consórcio Cederj e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Orientador: Prof. L.D. Lino Martins da Silva
Co-Orientador: Prof^a. Dr^a. Mônica Santos Dahmouche

Rio de Janeiro
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CCS/B

S586

Silva, Ailson Ferreira da.

Estudo comparativo entre a metodologia de ensino a distância no âmbito do Consórcio Cederj e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ. – 2010.

196 f.

Orientador : Lino Martins da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.

1. Contabilidade - Ensino a distância - Metodologia - Consórcios - Teses. 2. Contabilidade - Ensino superior - Metodologia - Teses. 3. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Teses I. Silva, Lino Martins da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. III. Título.

CDU 657:378

Ailson Ferreira da Silva

Estudo comparativo entre a metodologia do ensino à distância, no âmbito do Consórcio Cederj e a presencial com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Aprovada em, 29 de janeiro de 2010.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. LD. Lino Martins da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Co-orientadora: Prof^a. D,Sc. Mônica Santos Dahmouche
Professora Associada Doutora da Fundação Cecierj.

Prof. D.Sc. Silvestre Prado de Souza Neto
Universidade Rural do Rio de Janeiro.

Prof. D.Sc. Francisco José dos Santos Alves.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
2010

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Léa e Amâncio pelo esforço sem limites para me oferecer estudo de qualidade, nunca esquecerei. À minha esposa Geane e aos meus filhos Théo, Ana Clara e Isadora que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos.

Acredito que a persistência supera o impossível, pois a essência da felicidade é não ter medo. Mais importante do que alcançar a vitória ou amargar a derrota ao final da caminhada é ter percorrido todo o trajeto sempre fazendo o melhor até mesmo quando tudo ao redor parece dizer o contrário.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Lino Martins por ter aceitado orientar esse trabalho e pelas valiosas contribuições dadas ao longo da sua construção.

Agradeço à Profa. Mônica Santos Dahmouche, co-orientadora desse trabalho, pela colaboração e incentivo no decorrer de toda pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de turma pelo apoio durante todo Mestrado.

Agradeço à presidência Fundação Cecierj e à Diretoria Acadêmica pela liberação dos dados referente à metodologia de ensino a distância, em particular aqueles referentes ao curso de Administração. Agradeço também à direção do PVS, Profa. Maria D. Bastos, pela sua singular contribuição com a pesquisa no universo dos alunos do PVS. Agradeço ainda às Profa. Maria Luisa Marchiori, Diretora de Pólos e aos tutores do curso pela colaboração na logística de aplicação dos questionários.

Agradeço ao Prof. Francisco José dos Santos Alves pela sua capital contribuição ao tratamento estatísticos dos dados da pesquisa.

Agradeço ao Prof. Silvestre Prado de Souza Neto pela sua colaboração na pesquisa junto aos alunos e professores do curso presencial em Administração da UFRRJ.

Agradeço aos demais professores e coordenadores do Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças da UERJ pelo esforço em viabilizar o curso contribuindo assim para a carreira de Contador no Estado.

Agradeço à equipe da secretaria e suporte ao Mestrado em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças da UERJ.

RESUMO

Ferreira da Silva, Ailson. *Estudo comparativo entre a metodologias de ensino a distância, no âmbito do Consórcio Cederj, e a presencial, com enfoque nas disciplinas de contabilidade dos cursos de Administração da UFRRJ*, 2010. Xf. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Com o advento da internet o ensino a distância se apresenta como uma perspectiva de formação para milhares de cidadãos, permitindo a interiorização do ensino de qualidade e levando a oportunidade de formação àqueles que estão localizados longe dos grandes centros. O ensino a distância permite derrubar as barreiras geográficas que mantêm o aluno do interior do Estado apartado do acesso ao ensino público gratuito e de qualidade. No entanto, a aplicação da metodologia EaD deve ser feita de forma a respeitar as características locais sem prescindir dos princípios que o norteiam. A carência de profissionais de contabilidade na esfera pública é significativa. Desta forma, esse trabalho se insere na perspectiva de avaliar se a metodologia da EaD apresenta alguma diferença para o ensino de contabilidade. Através de pesquisa caracterizada em sua metodologia como descritiva, realizada de forma quantitativa que emprega lógica dedutiva, resultante em uma pesquisa aplicada, é traçado um paralelo entre o ensino a distância e o ensino presencial por meio do estudo das disciplinas de contabilidade ministradas nos cursos de Administração da UFRRJ, observando que o curso a distância é oferecido no âmbito do Consórcio Cederj. Através de um conjunto de questionários, foi traçado o perfil do aluno cursista e dos potenciais alunos que ingressarão no curso, bem como a percepção que eles têm da carreira de contador. Foi desenvolvido um estudo sistemático da eficiência das ferramentas oferecidas pela metodologia do EaD como facilitador da aprendizagem, bem como a comparação entre a metodologia do ensino a distância e o presencial, tanto sob a ótica dos alunos quanto do professores. Entre as conclusões verifica-se, através das cidades investigadas, que a população do interior do Estado, prestes a ingressar em um curso superior, desconhece ou tem uma noção muito superficial da profissão de contador e não tem interesse pela carreira de ciências contábeis como opção para o vestibular. Outra conclusão que a pesquisa revela demonstra que a metodologia do EaD é uma poderosa ferramenta para capilarizar o ensino, seja a formação superior como também a formação continuada, sem perda de qualidade para metodologia presencial.

Palavras-chave: Ensino a distância - EaD. Tutoria. Material didático. Contabilidade.

ABSTRACT

With the advent of the Internet distance learning is presented as an overview of training for thousands of citizens, allowing the internalization of higher quality and leading to training opportunities to those who are located in the hinterlands of the country. Distance learning education allows you to break down the geographic barriers that keep students in the state apart from the access to free public and quality education. However, the application of the EAD methodology should be made in order respecting the local characteristics whilst maintaining the principles that guide. The lack of accounting professionals in the public sphere is significant. Thus, this work falls within the purpose to evaluate if the methodology of distance education presents a difference to the teaching of accounting. This research is characterized as descriptive, conducted in a quantitative manner that employs deductive logic, resulting in an applied research, is drawn a parallel between distance learning and face-to-face teaching through the study of financial accounting courses in Administration the UFRRJ, noting that the distance learning course is offered through the Cederj Consortium. Through a group of questionnaires, the profile of the student and the students to be was drawn as well as their perception of the accouter career. A systematic study of the efficiency of the tools offered by the methodology of Distance Education as a facilitator of learning was developed, as well as the comparison between the methodology of distance learning and face-to-face, both from the perspective of students and the teachers. Among the conclusions we observed through the cities surveyed, that the population in the state, about to join a college degree is unknown or has a very superficial notion of the accounting profession and has no interest in the career of accountancy as an option for university entrance. Another conclusion that the research shows demonstrates that the methodology of Distance Education is a powerful tool to offer education to the hinterland of the country, that is well applied to higher education as well as continuing education, without loss of quality to face-to-face methodology.

Keywords: Distance learning. Didactic material. Accounting. Tutorial

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução das vagas oferecidas vestibulares Cederj.....	54
Figura 2 - Mapa da distribuição dos Pólos regionais do Cederj.....	55
Figura 3 - Evolução do número de Pólos do Cederj no Estado	56
Figura 4 - Distribuição do nº de alunos por curso detalhado por universidade.....	59
Figura 5 – Tela da plataforma cursos de graduação Cederj.....	60
Figura 6 - Exemplo do uso da plataforma para os cursos de extensão	63
Figura 7 – Diagrama das hipóteses da pesquisa e / ou variáveis	84
Figura 8 - Gráfico com gênero dos alunos do curso de Administração.....	95
Figura 9 - Gráfico faixa etária dos alunos do curso de Administração	96
Figura 10 – Gráfico distância entre os alunos moram distante do Pólo associados..	97
Figura 11 - Gráfico com motivação dos alunos pelo curso de Administração	98
Figura 12 – Gráfico com locais onde os alunos usam o computador	99
Figura 13 – Gráfico com participação econômica do aluno na renda familiar	100
Figura 14 – Gráfico das oportunidades de prestar vestibular antes do Cederj	101
Figura 15 - Distribuição alunos por faixa etária.....	103
Figura 16 - Alunos inscritos Contabilidade Geral I, sendo aprovados, reprovados e abandonaram	137
Figura 17 – Alunos inscritos Contabilidade Geral I, percentual de aprovado, reprovado e abandonaram	138
Figura 18 – Alunos inscritos Contabilidade Geral II, sendo, aprovados, reprovados e abandonaram.....	139
Figura 19 - Alunos inscrito Contabilidade Geral II, percentual de aprovado, reprovado e abandonaram	139
Figura 20 - Alunos inscritos Contabilidade Gerencial, sendo aprovados, reprovados e abandonaram	140

Figura 21 - Alunos inscritos Contabilidade Gerencial, percentual de aprovado, reprovado e abandonaram	140
Figura 22 – Alunos Análise das Demonstrações Contábeis, sendo aprovados, reprovados e abandonaram	141
Figura 23 – Alunos Análise das Demonstrações Contábeis, percentual de aprovado, reprovado e abandonaram.....	141
Figura 24 – Evolução Alunos Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Contabilidade Gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis	142

LISTA DE QUADROS e TABELAS

Tabela 1 – Quadro Variáveis demográficas questionário de alunos à distância	85
Tabela 2 - Quadro Variáveis demográficas questionário de alunos do ensino presencial...	86
Tabela 3 – Quadro Variável demográfica no questionário dos professores.....	87
Tabela 4 – Quadro Variável demográfica questionário voltado para os alunos do PVS.....	88
Tabela 5 – Quadro Variável desempenho perguntas alunos EAD	89
Tabela 6 - Quadro Variável desempenho perguntas alunos presenciais	90
Tabela 7 – Quadro Variável desempenho perguntas professores	91
Tabela 8 – Quadro Variável limitação metodologia perguntas alunos Ead / Presenciais.	92
Tabela 9 – Quadro Variável imitação metodologia perguntas professores.....	92
Tabela 10 – Quadro Variável Diferença de Conteúdo perguntas alunos EaD	93
Tabela 11 – Quadro Variável Diferença de Conteúdo perguntas alunos presenciais	93
Tabela 12 – Quadro Variável Diferença de Conteúdo perguntas professores.....	93
Tabela 13 – Frequência alunos Ead - Gênero	102
Tabela 14 – Frequência alunos EaD - Estado civil	102
Tabela 15 – Frequência alunos EaD - Idade	102
Tabela 16 – Frequência alunos EaD - Onde utiliza o computador?	105
Tabela 17 – Frequência alunos EaD – Motivo escolha curso de administração.....	106
Tabela 18 – Frequência alunos Presenciais – Gênero.....	107
Tabela 19 – Frequência alunos Presenciais – Estado Civil	107
Tabela 20 - Frequência alunos Presenciais – Idade	108
Tabela 21 – Frequência alunos Presenciais - Onde utiliza o computador	109
Tabela 22 – Frequência alunos Presenciais - Que atividade realiza no computador... ..	110
Tabela 23 – Frequência alunos Presenciais – Motivo escolha curso de administração.....	111
Tabela 24 – Frequência alunos Presencias – Você já fez algum curso á distância.....	111

Tabela 25 – Frequência alunos Presenciais – Qual contato já teve com EaD.....	112
Tabela 26 – Frequência Professores – Gênero.....	113
Tabela 27 - Frequência Professores – Estado Civil	113
Tabela 28 - Frequência Professores – Idade	113
Tabela 29 – Frequência Professores – Formação Acadêmica	114
Tabela 30 – Frequência Professores – Disciplina lecionam EaD	115
Tabela 31 - Frequência Professores – Disciplina lecionam presencial	115
Tabela 32 – Pólos Regionais Cederj investigados através do PVS.....	116
Tabela 33 – Frequência alunos do PVS - Conhecimento carreira de Contador.....	117
Tabela 34 - Frequência alunos do PVS – Graduação Contábeis seria qual opção ?.....	118
Tabela 35 - Frequência alunos do PVS – Por que não escolheu ou não pretende à carreira de Contador	119
Tabela 36 – Frequência alunos do PVS – Sabe o que faz um contador ?	121
Tabela 37 - Frequência alunos do PVS - Conhece as possibilidades de trabalho de um Contador.....	122
Tabela 38 - Frequência alunos do PVS – Onde você utiliza o computador ?	123
Tabela 39 - Distribuição por localidade respondentes Onde você utiliza o computador ?.	123
Tabela 40 - Frequência alunos do PVS – Tipo de atividade realiza no computador.....	124
Tabela 41 - Frequência alunos EAD Contabilidade Geral I – Dificuldade aprendizado disciplina contábeis	126
Tabela 42 – Frequência alunos EaD Contabilidade Geral II – Dificuldade aprendizado disciplina contábeis	127
Tabela 43 – Frequência alunos EaD Contabilidade Gerencial e Análise Demonstrações Contábeis.....	128
Tabela 44 – Frequência alunos EaD Contabilidade Geral I Preocupação e dificuldade com as provas escritas	129
Tabela 45 – Frequência alunos EaD Contabilidade Geral II Preocupação e dificuldade com as provas escritas	130
Tabela 46 – Frequência alunos EaD Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis Preocupação e dificuldade com as provas escritas.....	131
Tabela 47 – Frequência alunos EaD Contab Gera I Diferença desempenho AP/AD	132
Tabela 48 - Frequência alunos EaD Conta Geral II Diferença desempenho AP/AD	133

Tabela 49 – Frequência alunos EaD alunos Contab Gerencial e Análise Demonstrações Contábeis	134
Tabela 50 - Frequência alunos Contab Geral I Outra forma de avaliação além da prova escrita.....	135
Tabela 51 – Frequência alunos Contab Geral II Outra forma de avaliação além da prova escrita	135
Tabela 52 – Frequência alunos Contab Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras Outra forma de avaliação além da prova escrita.....	136
Tabela 53 – Frequência alunos Contab Geral I Utilização da Tutoria	143
Tabela 54 – Frequência alunos Contab Geral II Utilização da Tutoria	144
Tabela 55 – Frequência alunos Contab Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras Utilização da Tutoria	145
Tabela 56 – Frequência alunos Contab Geral I Modalidade de tutoria mais usada	146
Tabela 57 – Frequência alunos Contab Geral II Modalidade de tutoria mais usada.....	146
Tabela 58 – Frequência alunos Contab Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis Modalidade de tutoria mais usada	147
Tabela 59 – Frequência alunos Contab Geral I Tempo de tutoria é suficiente	148
Tabela 60 – Frequência alunos Contab Geral II Tempo de tutoria é suficiente	148
Tabela 61 – Frequência alunos Contab Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis Tempo de tutoria é suficiente	149
Tabela 62 – Frequência alunos Contab Geral I Eficiência da tutoria	150
Tabela 63 – Frequência alunos Contab Geral II Eficiência da Tutoria	151
Tabela 64 – Frequência alunos Contab Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis Eficiência da Tutoria	152
Tabela 65 – Frequência alunos Presenciais Dificuldade de aprendizado	153
Tabela 66 – Frequência alunos Presenciais Outra forma de avaliação	154
Tabela 67 – Frequência Professores Avaliação disciplinas de contabilidade Ead e Presencial são iguais	155
Tabela 68 – Frequência Professores Outra forma de avaliação além da prova escrita	156
Tabela 69 – Frequência Professores Dificuldade com as provas escritas comportamento alunos Ead e Presenciais	157

Tabela 70 – Frequência Professores Fatores que provocam evasão nos cursos de Ead ..	157
Tabela 71 – Frequência Professores Diferença desempenho entre alunos das disciplinas de contabilidade Ead e Presenciais	158
Tabela 72 – Frequência Professores Diferença desempenho alunos entre avaliações AP e AD	159
Tabela 73 – Frequência Professores Diferença desempenho alunos que frequentam a tutoria e aqueles que não usam essa ferramenta	160
Tabela 74 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral I: Fraquezas do Ead.....	161
Tabela 75 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: Fraquezas do Ead	162
Tabela 76 – Frequência Alunos Ead / Cont Gerencial e Análise Demonstrações Contábeis: Fraquezas do Ead.....	162
Tabela 77 – Frequência Professores / Fraquezas Ead	164
Tabela 78 – Frequência Professores / Ferramentas de qualidade Ead	165
Tabela 79 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral I:disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial	167
Tabela 80 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial	168
Tabela 81 – Frequência Alunos Ead / C. Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras: disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial	169
Tabela 82 – Frequência Alunos Presenciais / Deficiências do curso que comprometem a aprendizagem disciplinas de contabilidade	170
Tabela 83 – Frequência Professores / Disciplinas de contabilidade em graduação de adm. de empresas são iguais em graduação de contábeis	171

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Justificativa.....	18
Problema de Pesquisa.....	18
Objetivo Geral.....	18
Objetivo Específico.....	19
Delimitação da pesquisa.....	19
REFERENCIAL TEÓRICO	22
Formas de avaliação do desempenho: ensino e aprendizado.....	22
A metodologia de Ensino a Distância – EaD.....	27
Evolução da Educação a Distância no Brasil.....	32
Estratégias da Educação a Distância e Critérios de Avaliação.....	37
Estratégias da Educação à Distância	38
Critérios de Avaliação em EaD	45
O modelo de EaD aplicado pelo Consórcio Cederj	50
Metodologia aplicada na processo de Ead	51
Oportunidade de graduação	52
Criando a estrutura do ensino à distância no Rio de Janeiro.....	52
O sistema de Ingresso nos Cursos de Graduação	53
A estrutura de Pólos	54
O sistema de Tutoria	56
Produção do Material Didático com vistas a Ead	58
A estrutura dos cursos e o sistema de avaliação	58
A Plataforma e seus recursos	59
Ações de apoio ao ensino a distância	61
Resultados obtidos com a metodologia	63
Ensino da Contabilidade	66
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	72
Tipos de Pesquisa.....	72
Quanto ao Objetivo	72
Quanto ao Processo	77
Quanto a Lógica	77
Quanto ao Resultado	77
Método de levantamento de dados.....	78
Análise dos dados.....	81
População e Amostra.....	81
Variáveis Operacionais.....	82
Variável Demográfica V1	85
Variável Desempenho dos Alunos V2	88
Variável Limitação da Metodologia V3	91
Variável Diferença de Conteúdo V4	92
ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	90
Primeira Hipótese de Pesquisa	90
Perfil da Amostra	90

Perfil dos Alunos extraído da Inscrição no Vestibular Cederj	90
Perfil extraído questionários aplicados alunos à distância.....	101
Perfil extraído questionários aplicados alunos presencial	107
Perfil extraído questionários aplicados aos professores	112
Perfil extraído questionários alunos do PVS	116
Segunda Hipótese de Pesquisa	125
Respostas alunos à distância hipótese 2	125
Respostas alunos presenciais hipótese 2	153
Respostas professores hipótese 2	155
Terceira Hipótese de Pesquisa	161
Respostas alunos à distância hipótese 3.....	161
Respostas professores hipótese 3.....	164
Quarta Hipótese de Pesquisa	166
Respostas alunos à distância hipótese 4	166
Respostas alunos presenciais hipótese 4	170
Respostas professores hipótese 4	171
CONCLUSÃO.....	170
Hipótese 1	173
Hipótese 2	174
Hipótese 3	175
Hipótese 4	176
Considerações Finais	176
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
Anexo A – Questionários.....	183
Anexo B - Cursos de Graduação Ciências Contábeis no Estado do RJ	191

Introdução

Com o advento da internet, o ensino a distância se apresenta como uma perspectiva de formação para milhares de cidadãos. Apesar de existir há mais de 150 anos no mundo, somente nas últimas duas décadas a educação a distância se tornou alvo de estudos e pesquisas acadêmicas de forma sistematizada (MAIA e ABAL, 2001).

Inúmeros cursos superiores a distância vêm surgindo no país. Baseada na experiência do Consórcio Cederj, a UAB¹ (através de universidades federais, estaduais e municipais e institutos de educação tecnológica) surgiu com o propósito de oferecer em todos os estados ensino superior a distância de qualidade, de acordo com os critérios por ela estabelecidos, inicialmente, através do curso de Administração de Empresas, conforme será discutido no capítulo 2.

O ensino a distância permite derrubar as barreiras geográficas que mantêm o aluno do interior do estado apartado do acesso ao ensino público gratuito e de qualidade. No entanto, a aplicação da metodologia da EaD deve ser feita de forma a respeitar as características locais sem prescindir dos princípios que a norteiam.

Esse novo cenário que se desenha com a EaD, aliado a esta pesquisa na qual investigamos as disciplinas de contabilidade do curso de Administração, indica que é possível levar a formação em Ciências Contábeis aos municípios do interior do estado com a mesma qualidade com que é feita nos grandes centros, sem comprometer a qualidade do profissional egresso desses cursos. A metodologia permite ainda manter esses profissionais sempre atualizados através de cursos de formação continuada, palestras, *workshops*, tutorias e outros.

A carência de profissionais de contabilidade é uma realidade na esfera pública, e sua importância pode ser notada com clareza, conforme apontado na literatura por Silva (1991):

Os profissionais de contabilidade pública têm consciência da importância da missão que assumem no mundo moderno e conhecem os múltiplos problemas jurídicos, econômicos e sociais que devem resolver. Em todas as instituições públicas, os contabilistas devem trabalhar pela implantação de um sistema de informações contábeis que atenda aos requisitos básicos da atividade desenvolvida pelo governo, sendo exatamente aí que eles encontram campo propício para elaborações teóricas e práticas, já que ainda há muita coisa para fazer.

A sociedade globalizada precisa cada vez mais de profissionais capacitados para operacionalizar com eficiência as mudanças das economias do mundo capitalista,

¹ UAB – Universidade Aberta do Brasil

com capacidade de informá-las com transparência aos seus *stakeholders*, como podemos observar nos dias atuais através dos procedimentos de convergência às normas internacionais de contabilidade, já deflagrados em nosso país.

Assim como já destacado anteriormente à importância do Contador na área pública, verifica-se o valor que essa carreira profissional tem nas demais áreas, pelas colocações de Peter Drucker, em sua obra *Desafios Gerenciais do Século XXI* (2007, p. 81):

Uma nova revolução está em andamento. Ela começou nas empresas, com informações de negócios, mas seguramente irá engolfar todas as instituições da sociedade e mudará radicalmente o significado da informação tanto para organizações como para indivíduos. Não é uma revolução em tecnologia, maquinário, técnicas, *software* ou velocidade, mas, sim, em conceitos. Ela não está acontecendo em Tecnologia da Informação (TI), nem em Sistemas de Informações (DIs). Ela é conduzida por pessoas que a indústria da informação tende a desprezar: os Contadores (...).

O ensino da contabilidade geral, introdutória ou básica merece especial atenção e constantes reavaliações, a fim de desenvolver o dinamismo e a motivação entre os participantes do processo, conforme apontado por Ludícibus e Marion (1985, p. 37):

É sabido que a Contabilidade Geral ou Introdutória é a espinha dorsal de um curso de ciências contábeis. O aprendizado inadequado dessa disciplina pode comprometer todo o curso, bem como desmotivar o estudante de contabilidade. A compreensão das disciplinas que sucedem a contabilidade introdutória, dado o seu encadeamento com os fundamentos contábeis, será satisfatória a partir do pressuposto de que o aluno domine suficientemente a contabilidade introdutória.

O relacionamento entre a contabilidade e a administração é inegável, e deve ser visto como um acessório importante e indispensável, na medida em que aquela é utilizada como fonte de informação para a tomada de decisões inerente a esta. Desta forma, justifica-se o estudo das disciplinas de contabilidade a partir do curso de administração, visto que as características da EaD podem ser discutidas e avaliadas, conforme será apresentado no capítulo 4, sem perda de generalidade, de forma que as conclusões podem ser aplicadas ao curso de ciências contábeis.

1.1) Justificativa

A presente dissertação se insere na linha de pesquisa de Controle de Gestão – Controladoria em Entidades Públicas e Privadas. O trabalho se justifica em função

da falta de mão de obra qualificada com formação superior, no serviço público, quando comparada ao setor privado. Dados do IBGE mostram que, no Rio de Janeiro, o setor público conta com 75.413 funcionários, considerando estatutários e CLT, enquanto o setor privado abrange um volume bem maior de profissionais. Dessa forma, o ensino a distância se insere como perspectiva de democratização e interiorização do ensino superior para os rincões do estado, permitindo o reforço sustentável nos quadros da administração pública, em particular nas prefeituras. Através da metodologia do ensino à distância podem ser oferecidos não somente cursos superiores como também cursos de capacitação, atualização e formação continuada.

1.2) Problema de pesquisa

O ensino a distância elimina as barreiras geográficas que excluem os residentes em locais afastados dos centros e os privam do acesso ao ensino superior de qualidade. Embora possa ser encarado como uma política de inclusão social, cabe o questionamento se ele carrega na sua essência alguma particularidade em relação ao ensino de ciências contábeis. Nesse sentido, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: **A metodologia do ensino a distância aplicada às disciplinas de contabilidade permite melhor desempenho em relação ao ensino presencial ?**

1.3) Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em investigar a metodologia do ensino à distância aplicada no curso de graduação oferecido no âmbito do Consórcio Cederj, buscando quais são suas características em relação ao ensino das disciplinas de contabilidade, se existe alguma diferença em termos de aprendizado, desempenho dos alunos, ao compará-las com o ensino presencial, investigando também o público que está cursando e futuramente poderá cursar essas disciplinas

1.4) Objetivo específico

- 1) Apresentar as características do aluno que pode optar pelo curso de contabilidade e sua motivação e expectativa, em relação ao curso;

- 2) Investigar se há diferença em termos de desempenho dos alunos, nas disciplinas de contabilidade nos cursos de graduação, comparando-se as duas metodologias;
- 3) Identificar a existência de alguma limitação da metodologia à distância que comprometa o aprendizado;
- 4) Verificar se existe diferença de conteúdo das disciplinas de contabilidade em função da metodologia utilizada;

1.5) Delimitação da pesquisa

A proposta de dissertação será desenvolvida inicialmente através de pesquisa bibliográfica, utilizando para tanto livros, jornais, revistas, internet, toda norma legal e publicação que verse a respeito do tema, bem como os arquivos e acervo documental produzido pelo Consórcio Cederj.

A pesquisa foi desenvolvida através das disciplinas de contabilidade do curso de graduação em Administração oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tanto na modalidade a distância, no âmbito do Consórcio Cederj, quanto na modalidade presencial, sendo ambos os cursos coordenados pela mesma equipe de professores.

As disciplinas de contabilidade oferecidas na graduação de Administração, presencial ou a distância, objetos deste estudo fazem parte da grade curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis, a saber: Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial. As disciplinas Contabilidade Geral I e Contabilidade Geral II fazem parte do primeiro período, enquanto Análise das Demonstrações Contábeis é ministrada no segundo semestre e Contabilidade Gerencial, no terceiro período.

A metodologia empregada contempla também efetuar entrevistas, por meio de instrumentos de pesquisa (questionários), com alunos e professores que atuam em cursos de graduação tanto na modalidade presencial como a distância.

Os instrumentos de pesquisa para os alunos de EaD foram passados nos Pólos² da Fundação Cecierj, nos quais são oferecidos o curso de Administração: Angra dos Reis, Itaperuna, Magé, Piraí, Resende, Rio das Flores, Saquarema, São Fidélis e São Gonçalo. O preenchimento dos questionários foi voluntário; solicitamos aos

² Polos são espaços físicos localizados nos municípios do estado onde o aluno tem apoio para o curso, conforme detalhado no capítulo 2.

alunos, por intermédio dos tutores, que preenchessem o questionário a fim de viabilizar a pesquisa. Os questionários de professores foram passados aos professores da UFRRJ. Dessa forma, alcançamos professores que têm a oportunidade de oferecer cursos em ambas as modalidades, de modo que não haja variáveis que interfiram no ponto de vista passado através dos questionários.

Os questionários dos alunos do PVS³ foram passados nos Pólos dos municípios de: Macaé, Angra dos Reis, Piraí, Volta Redonda, Itaperuna e Três Rios. Alguns municípios coincidem com aqueles onde foram passados os questionários para os alunos de EaD e PVS. Optamos por investigar os alunos do PVS, que são potenciais alunos do curso de Administração, em municípios de grande atividade econômica, como Volta Redonda e Macaé, dada a necessidade de mão de obra especializada em Administração e Ciências Contábeis. Embora o município de Três Rios não seja de grande porte, a pesquisa se justifica devido o município integrar o conjunto que possui os Pólos da Fundação Cecierj desde o início do sistema, de modo que a EaD já é bem conhecida naquela região.

Procurando dar maior suporte a pesquisa quanto à investigação das disciplinas de contabilidade, apresentamos no Anexo B informações extraídas do Ministério da Educação, através da sua página na Internet, do Cadastro de Instituições de Educação Superior, referente aos locais do Estado do Rio de Janeiro que oferecem graduação em Ciências Contábeis, evidenciando que fora da Região Metropolitana, são poucas as oportunidades de graduação, capacitação, atualização e formação continuada, possíveis de serem atendidas pela metodologia do ensino à distância.

³ PVS – Pré-Vestibular Social, oferecido pela Fundação Cecierj, conforme detalhado no capítulo 2

2 Referencial Teórico

2.1 - Formas de avaliação do desempenho: ensino e aprendizado

A proposta de pesquisar o desempenho das metodologias de ensino – a distância e presencial – tendo como base o ensino das disciplinas de contabilidade cria a necessidade de que se estabeleça critérios comuns às duas metodologias, a fim de que se torne possível verificar e avaliar a existência de alguma variação entre ambas e as eventuais implicações que essas variações tenham sobre a formação dos estudantes. A análise será concentrada no curso de graduação.

O conteúdo das disciplinas de contabilidade desenvolvido em cada metodologia pode ser ensinado de modo diferente, pois incorpora as práticas distintas de cada metodologia. Entretanto, é importante que se mantenham em sintonia com a evolução da sociedade, dentro do contexto técnico específico da carreira, incorporando também as mudanças no sistema educacional. A questão levantada encontra respaldo nas colocações de Highet (1999) em sua obra *A Arte de Ensinar – nas escolas secundárias, nas universidades, no lar, nas profissões e na vida em geral*.

Há diferentes modos de ensinar, segundo os países e cada época. Os métodos de cada país variam no decurso de uma geração ou duas, à medida que a estrutura e os ideais da sociedade variam. Ademais, há milhares de coisas a aprender e a ensinar: e tantas que bem se poderá perguntar se todas elas poderão caber dentro de um mesmo e único sistema.

Dessa forma, o resultado do aprendizado do aluno ao longo do curso, a construção do seu conhecimento, aquilo que conseguiu reter, a sua percepção cognitiva dos assuntos provavelmente refletirão como diferencial de sua atuação na vida profissional.

O assunto conhecimento é tratado na literatura por vários enfoques; transportamos alguns exemplos como Piaget (1972, 1990) e Vygotsky (1989, 1994), pais da psicologia cognitiva contemporânea, que defendem que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social estruturados culturalmente. Para a teoria construtivista, o verdadeiro conhecimento, ou seja, aquele que utilizamos, é fruto de uma elaboração (construção) pessoal, resultado de um processo interno de pensamento, durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as e relacionando-as com outras anteriores. Becker (1994) sustenta que, no construtivismo, o conhecimento é uma construção, contra os (neo)behavioristas, para os quais o conhecimento é um reflexo do mundo exterior gravado na mente do sujeito por intermediação da linguagem, em antagonismo com os sociobiológicos, para os quais o conhecimento está em grande parte determinado pelos genes. Segundo Matias-Pereira (2007), o tema aprendizagem está ligado a outros campos do conhecimento e aponta que “os avanços e transformações nos campos da economia, da cultura e da ciência, tecnologia e inovação, impactaram fortemente a aprendizagem”. O aprender e ensinar incorporam os novos conhecimentos produzidos nos campos da psicologia, biologia genética, inteligência artificial, nanotecnologia, entre outras (MATIAS-PEREIRA, 2007a).

Jonassem (1999, p. 2-6) faz uma interessante ligação entre o construtivismo, com enfoque em aprendizagem e conhecimento, quando diz que ao caracterizar esta abordagem pedagógica utiliza-se o termo “aprendizagem significativa”, sobre a aprendizagem com tecnologia, uma perspectiva construtivista. Segundo tal perspectiva, as tecnologias de informação e comunicação devem ser usadas como ferramentas de aprendizagem, e não como veículos de transmissão de mensagens. Nesse sentido, parte-se da premissa de que o conhecimento é construído e não transmitido, e essa construção resulta do engajamento do aprendiz em uma atividade.

A contribuição da psicologia social ao campo do ensino e aprendizagem também procura demonstrar que não é só na sala de aula que se ensina, conforme apontado por vários autores. Afinal, o que é ensino e o que é aprendizagem? Para responder a essa pergunta, Pilletti (1997) diz que podemos partir da seguinte constatação: não

é só na sala de aula que se aprende ou que se ensina. Em casa, na rua, no trabalho, no lazer, em contato com os produtos da tecnologia ou em contato com a natureza, enfim, em todos os ambientes e situações podemos aprender e ensinar. Cada situação pode ser uma situação de ensino-aprendizagem. Somente os que não têm uma atitude de constante abertura é que não aprendem ou não ensinam em todas as situações. A aprendizagem, na visão desse autor, é um fenômeno, um processo bastante complexo e dinâmico. Hoje existem muitas teorias sobre a aprendizagem estudadas pela psicologia social. Não há ensino se não há aprendizagem. É necessário conhecer o fenômeno sobre o qual o ensino atua, que é a aprendizagem. O ensino existe para motivar a aprendizagem, orientá-la, dirigi-la; existe sempre para a eficiência da aprendizagem. Dessa forma, o ensino seria, então, fator de estimulação intelectual.

A literatura que norteia a discussão quanto aos temas aprendizagem e conhecimento destaca também que não se evolui somente pela formação superior, pelo avanço cognitivo em termos de conteúdo técnico que se adquire, mas também pela mudança de comportamento e atitude, que precisa fazer parte das formas de avaliação do desempenho. Essa abordagem pode ser verificada em Oleques (2009) quando diz que o ato de ensinar e de aprender está relacionado a realizações de mudanças e aquisições de comportamento tanto motoras e cognitivas quanto afetivas e sociais. Com base nesses preceitos, a avaliação – ou seja, o ato de avaliar – consiste em verificar se esses tais comportamentos estão sendo realmente alcançados no grau exigido pelo professor, servindo de suporte para que o aluno progrida na aprendizagem e na construção do saber. Versuti (2004) faz alusão ao mesmo assunto ao dizer que:

“o aprender é um processo ativo e dinâmico, no qual os alunos organizam novas informações utilizando pensamento crítico e criativo. Eles são estimulados por tarefas de aprendizagem que são difíceis, relevantes, autênticas, desafiadoras e diferentes, baseadas na sua preferência, ritmo e capacidades únicas”.

Ao abordar o processo ensino-aprendizagem e as inúmeras construções do conhecimento, é importante observar também o papel das instituições de ensino como protagonistas desses processos bem como das metodologias aplicadas para avaliação seja no ensino a distância, seja no presencial. O ensino presencial, por

estar bem estabelecido, é fonte de inúmeras pesquisas. Entretanto, ainda há muito a ser investigado no ensino a distância.

Observa-se nas colocações de Gadotti (2000) importantes questionamentos quanto à posição das instituições de ensino, quando ele aponta que o conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital transacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas sim disponibilizado a todos. Esta é a função de instituições que se dedicam ao conhecimento apoiado nos avanços tecnológicos. Espera-se que a educação do futuro seja mais democrática, menos excludente. Esse é nosso desafio. Infelizmente, diante da falta de políticas públicas no setor, acabaram surgindo “indústrias do conhecimento”, prejudicando uma possível visão humanista, tornando-o instrumento de lucro e poder econômico (GADOTTI, 2000). Outra reflexão quanto ao posicionamento das instituições de ensino pode ser encontrada nas colocações de Dowbor (1998, p. 259), ao dizer que a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas para isso não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente. A literatura mostra claramente que as instituições de ensino estão passando por um processo dinâmico de estabelecer novas formas de ensino e aprendizagem baseadas nas novas tecnologias da informação e comunicação, mantendo-se em consonância com a inserção dessas ferramentas no cotidiano da sociedade. Sendo assim, se torna necessário então o questionamento dessas novas formas de ensino e aprendizagem sob diferentes óticas. Neste trabalho abordamos o ensino presencial e a distância das disciplinas de contabilidade, conforme apresentado na seção Delimitação da Pesquisa.

Com o advento do ensino a distância, novas formas de avaliação passaram a ser aplicadas em adequação à metodologia e complementares às formas tradicionais que vinham sendo adotadas. A literatura apresenta posicionamentos críticos de alguns autores que entendem que avaliar desempenho não pode resumir-se somente à aplicação de prova escrita, deve ir além e ser um assunto constantemente revisto pelas instituições de ensino, mantendo-se atentas às

inovações nessa área para incorporá-las às suas práticas. Nesse sentido, destaca-se novamente a abordagem de Pilleti (1997) em seu trabalho sobre Didática Geral, mencionando que a prova utilizada para avaliação do processo ensino-aprendizagem gera clima de insegurança, de ansiedade, de medo e de competitividade entre os alunos, uma situação muito comum em nossas escolas que nos sugere várias perguntas: a prova tem de ser assim mesmo? Não pode ser diferente? Como poderia ser? Qual o objetivo da prova? O que é avaliação? Esse autor conceitua avaliação como processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes do aluno, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento propostas nos objetivos a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. Segundo Werneck (1992, p. 43), corrigir uma prova somente pelas respostas inclui grande distorção no processo de aprendizagem. Desvaloriza-se uma série de manifestações do saber pelo fato de se nivelar por baixo. Marques (1997) discute o posicionamento das instituições de ensino quanto à forma de avaliação, ressaltando que um dos erros didáticos mais frequentes é o da não-integração dos critérios e processos de avaliação na dinâmica geral do ensino, e aborda que a tarefa de avaliação deve começar no primeiro dia de aula: logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a avaliá-los (Marques, 1997). Ele aponta ainda que se avalia com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora do exame), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora. Luckesi (2006) aponta a avaliação que é praticada na escola como sinônimo da avaliação da culpa. As notas são usadas como índices de classificação de alunos, em que os desempenhos são comparados e não perspectivas que se deseja atingir. A avaliação deve servir de suporte para ajudar o educando a aprender e o professor a não somente ensinar, mas acompanhar o desenvolvimento do pensar dos alunos nas diferentes áreas do saber, contextualizá-las e torná-las significativas, não sendo feita de modo isolado, e sempre buscar com o aluno o aprender a aprender. Desta forma, ela não deve ser usada como um instrumento de tortura pelos professores, classificatória, ocasionando exclusão, mas

sim aplicada de forma bastante clara, na qual o aluno deve saber como será avaliado. Sintetizando: a prova é uma das avaliações mais conhecidas e temidas pelo aluno; portanto, apresenta pontos positivos e negativos no processo de ensino-aprendizagem (Oleques, 2009).

A discussão apresentada com base na literatura em torno das instituições de ensino como gestoras do conhecimento e as suas formas de avaliação do desempenho dos alunos revela que a educação pública, para continuar cumprindo a sua função de transformação da sociedade sem perder espaços para concorrentes advindos da iniciativa privada (pautados em outros objetivos, como o lucro através da educação), precisa estar disposta a se manter dinâmica e, conseqüentemente, experimentar novas formas de expandir-se adotando outras formas de cumprir o seu papel, como por exemplo a metodologia do ensino a distância. Essa abordagem pode ser observada segundo Belloni (2002), ao apontar que a educação está se transformando tanto em termos de finalidades sociais quanto no que diz respeito às estratégias e modalidades, notadamente com a introdução de meios técnicos e com a tendência a uma maior flexibilidade de acesso, currículos e metodologias. A educação a distância surge no quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. As afirmações do autor são corroboradas nos posicionamentos de Baker (2004) e Schwartzman (2006), que têm posições semelhantes ao relatar que, dentre as políticas sociais, a educação ocupa posição especial. Essa posição de destaque não se restringe às teorias de capital humano – que atribuem à educação um papel fundamental para o desenvolvimento econômico – mas também se dá pela constatação mais recente de que as desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida.

De acordo com a breve revisão bibliográfica apresentada, fica claro que é importante que o conteúdo dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino, em especial no caso de Ciências Contábeis, se mantenha em sintonia com a evolução da

sociedade, respeitando o contexto técnico específico da carreira mas incorporando também as mudanças sociais no sistema educacional, a fim de que o aprendizado do aluno ao longo do curso, bem como a construção do seu conhecimento, sejam um diferencial de sua atuação na vida profissional. Essa é uma forma de sistematizar o conhecimento de maneira mais ampla, com o aval de uma instituição de ensino superior e todo o arcabouço que ela envolve. Desta forma, o foco do trabalho é a construção do conhecimento por meio de um curso superior e todas as suas características como metodologia de ensino e suas implicações e desdobramentos, que serão abordados ao longo do texto, nos próximos capítulos.

2.2 - A metodologia de Ensino a Distância – EaD

Os questionamentos formulados no início deste trabalho, traçados nos objetivos geral e específico, bem como na hipótese de pesquisa, dão ênfase à metodologia do ensino a distância. Destacamos a necessidade de investigar se a sua prática oferece possibilidades de melhor aprendizado, desempenho, aos discentes. Buscando melhor tratamento para a questão principal da pesquisa, detalhamos a investigação a fim de apontar as possíveis vantagens, limitações, diferenças e discrepâncias, quando a EaD é confrontada com a metodologia de ensino presencial, usando como base as disciplinas de contabilidade oferecidas em um mesmo curso de graduação, ministrado pelos mesmos docentes, em ambas as metodologias.

Após a contextualização do tema desempenho e avaliação, apontado no capítulo anterior, o trabalho busca abordar o ponto metodologia do ensino a distância (EaD), tendo em vista que a mesma, como foi dito anteriormente, figura nos questionamentos nucleares da presente pesquisa e seus desdobramentos. Metodologia do ensino a distância, de forma genérica, não é um assunto visto como novo, uma descoberta recente, como alguns podem até imaginar, uma vez que nos dias atuais observamos uma oferta maior de cursos, treinamentos, capacitações em diversas áreas utilizando essa metodologia.

A literatura que explora o tema remete sua origem a datas muito antigas, anteriores ao século atual, como descreve Maia e Abal (2001), que apontam que “apesar de existir há mais de 150 anos no mundo, somente nas últimas duas décadas a educação a distância se tornou alvo de estudos e pesquisas acadêmicas, de forma sistematizada”. Segundo Litwin (2001), a educação a distância surgiu no final do século XIX, tanto na Europa como nos Estados Unidos. As atividades de EaD foram realizadas por instituições privadas cujos cursos se realizavam por correspondência e subordinados a temas de fraco valor acadêmico; o público-alvo era composto quase exclusivamente por estudantes que haviam fracassado no ensino tido como tradicional. Essa origem da formação a distância é responsável pela conotação negativa, que subsiste na atualidade, associada a essa modalidade de ensino.

A presença da metodologia do ensino a distância, principalmente em cursos de graduação, tende a superar os posicionamentos observados na literatura que a coloca ligada a temas de pouco valor acadêmico e a estudantes que não lograram êxito no ensino presencial. Atualmente, os cursos baseados na metodologia a distância são oferecidos por instituições de ensino públicas e privadas que vêm formando mais e mais pessoas nessa área, que começaram o curso de graduação tão logo completam o ensino médio.

A ampliação do espaço na sociedade que a metodologia do ensino a distância vem conquistando pode ser compreendido pelo fato de ela renovar suas práticas pela absorção cada vez maior das inovações e descobertas oriundas das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Gadotti (2000) descreve essa situação dizendo que as consequências da evolução de novas tecnologias centradas na comunicação de massa e na difusão do conhecimento ainda não se fizeram sentir plenamente no ensino – como previa McLuhan já em 1969 – pelo menos na maioria das nações. Entretanto, a aprendizagem a distância, sobretudo a baseada na internet, parece ser a grande novidade educacional neste início de novo milênio. A educação opera com a linguagem escrita, e a nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem, a da televisão e da informática e, particularmente, a linguagem da internet. A cultura do papel representa talvez o maior obstáculo ao uso intensivo da Internet, em particular da educação a distância com base na Internet. Não se trata de substituir uma pela outra, mas sim uma

complementação. Por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente essa cultura adaptam-se com mais facilidade do que os adultos ao uso do computador. Eles já estão nascendo com essa nova cultura, a cultura digital.

As novas tecnologias criaram novos espaços para a disseminação do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço local tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem dali acessar o ciberespaço da formação da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento (GADOTTI, 2000). Ele complementa ainda que novas oportunidades parecem abrir-se para os educadores. Esses espaços de formação têm tudo para permitir maior democratização da informação e do conhecimento, proporcionando, portanto, menos distorção e menos manipulação, além de menos controle e mais liberdade. O acesso à informação não é apenas um direito, mas é um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos direitos, pois sem ele não se tem acesso a outros direitos. Segundo Matias-Pereira (2008), no mundo contemporâneo, o acesso à informação e à educação tornou-se uma necessidade premente, em que pese os dois universos serem distintos.

Torna-se cada vez mais emergencial para o sucesso dos indivíduos e das organizações a habilidade para trabalhar com as informações. O esforço para assimilar o imenso volume de informações que circulam por todos os meios fez com que estudar deixasse de ser uma fase na vida das pessoas para se tornar um processo continuado. O mesmo autor entende ainda que a utilização da ferramenta EaD leva à inclusão por meio da oferta da oportunidade de educação de qualidade a um grande número de pessoas que estão distantes de centros de formação e que, por conseguinte, estão impossibilitadas de frequentar os ambientes presenciais.

A presença das TICs na educação é inegável. Embora sua inserção seja suave no ensino presencial, elas estão no cerne da educação a distância, conforme apontado por Belloni (2002), em seu artigo *Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil*.

Por que é urgente integrar as TICs nos processos educacionais? A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque eles já estão presentes

e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

Quanto à educação à distância, o conceito tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o ensino presencial e a distância em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TICs.

Nesse contexto, “educação a distância” deixa de ser apenas mais uma modalidade de educação para se tornar sinônimo de uma nova fatia de mercado, muito rentável, para a indústria da comunicação e o setor privado da educação. Considerar o ensino a distância como solução para carências educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é colocar mal a questão, porque disfarça as questões mais importantes para a compreensão do fenômeno: seu caráter econômico, que determina muitas práticas, e suas características técnicas, que apontam para aquela “convergência de paradigmas”, isto é, para a mediatização técnica dos processos educacionais, como, aliás é sempre bom lembrar, já ocorreu com os processos de comunicação.

A forte correlação entre TIC e EaD está evidenciada também por Peters (1998, 2001), ao citar que as transformações provocadas no mundo pela globalização e o advento das TICs – em particular a internet – apresentam-se como potencializadoras da prática do ensino a distância nos dias atuais. Elas favorecem o surgimento de maiores oportunidades de formação voltadas àqueles com menos condições de encarar o desafio de fazer um curso superior. Observa-se também que todas essas mudanças dão força ao propósito de que educação é uma atividade continuada e estende-se por toda a vida, deixando para trás a expressão “terminei os meus estudos”.

Diante de toda repercussão provocada pela nova proposta de metodologia de ensino a distância e as novas possibilidades que são criadas para disseminação do ensino e da aprendizagem que sustentam à geração do conhecimento, alguns autores entendem que estamos diante de uma nova revolução no cenário da educação. Uma das faces dessa revolução pode ser percebida quando se avalia que as possibilidades de formação acadêmica agora são cada vez maiores, uma vez que as pessoas que estão deslocadas dos grandes centros urbanos, onde há maior concentração de instituições públicas de ensino que oferecem cursos superiores gratuitos e de qualidade, não mais necessitam sair do local onde residem.

Percebemos que a limitação financeira que impossibilita que o aluno fixe residência em outra cidade e custeie os estudos é um forte limitador para a população que mora afastada dos grandes centros e inviabiliza o ingresso em um curso superior. Outro aspecto transformador da metodologia do ensino a distância é que a mesma se adapta àqueles que têm limitações de tempo para frequentar cursos de graduação presencial nas condições impostas pelo ensino presencial, que implica regularidade no horário das aulas e impossibilidade de adequá-las à disponibilidade do estudante.

As considerações anteriores podem ser corroboradas por autores como Drucker (2007, p. 85), em seu livro *Desafios Gerenciais para o século XXI*, ao comentar:

Hoje é geralmente aceito que a tecnologia de ensino deverá passar por profundas mudanças e que, com elas, virão profundas mudanças estruturais. Por exemplo, o aprendizado a distância poderá tornar obsoleta, em menos de 25 anos, aquela instituição unicamente americana, a faculdade independente de graduação. Está se tornando mais claro a cada dia que essas mudanças técnicas deverão conduzir à redefinição do significado de ensino. Uma consequência provável: o centro de gravidade do ensino superior poderá mudar para a educação profissional continuada de adultos durante toda sua vida de trabalho. Isto, por sua vez, poderá levar o aprendizado dos *campi* para muitos novos lugares: o lar, o carro, o trem de subúrbio, o local de trabalho, o porão da igreja ou o auditório da escola, onde pequenos grupos podem se reunir depois do horário comercial.

Peters (1998, 2001) destaca que não estamos lidando com um processo de transição no campo da educação, mas com transformações rápidas e abruptas que envolvem mudanças de paradigma. Observa-se, assim, que o principal desafio da educação a distância é o mesmo que enfrenta a educação presencial: elevar o nível de formação em distintos níveis, em especial no nível de formação universitária que está propiciando à população, bem como estimular a pesquisa com vista a avanços nessas melhorias.

2.3 - Evolução da Educação a Distância no Brasil

O tópico anterior insere no presente trabalho o assunto central da pesquisa: a metodologia do ensino a distância, mostrando pontos importantes da literatura que

revelam a sua origem e as críticas mais frequentes. Em seguida, buscamos explicar como a experiência de introduzir em suas práticas as inovações trazidas pelas TIC revolucionou esse método, desenvolvido há mais de 150 anos.

A seção anterior foi concluída chamando a atenção para as oportunidades que a metodologia do ensino a distância cria na vida daqueles que não reúnem condições de infraestrutura e tempo para investir em um curso de formação superior. Apontou-se que nessa metodologia não há mais a necessidade de o aluno se deslocar do local onde mora para os grandes centros na busca de formação; isso provoca a melhoria da qualidade da mão de obra fixada nas localidades mais afastadas das grandes cidades.

As opções de aumento de oportunidades de educação para todos em nosso país é um tema pungente, que visa melhorar a educação de maneira geral em nosso país, como podemos observar nas palavras de Matias-Pereira (2007b), ao escrever que a educação vem assumindo papel de relevo no elenco das políticas públicas no país, especialmente a partir da década de noventa, quando teve início a intensificação do discurso e das propostas que visam garantir educação para todos. Verifica-se, nesse cenário, que o texto constitucional de 1988 reafirmou a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e incentivo e estabelecendo seus fins.

A nova ordem constitucional do país, instituída a partir de 1988, dá o seguinte destaque para a questão: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Derivada da Constituição de 1988, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define como se pretende implementar os preceitos constitucionais gerais em educação, já incorporando a metodologia do ensino a distância como forma de se atingir o que estabelece a Lei maior. A LDB (nº 9.394/96), datada de 20/12/1996, descreve a modalidade a distância da seguinte forma: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de

programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Regulamento⁴

“ §1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.”

O Ministério da Educação (MEC) exerce papel importante no desenvolvimento do ensino a distância e possui em sua estrutura uma secretaria específica para cuidar do assunto, a SEED – Secretaria de Educação à Distância. Uma das atribuições da SEED é estabelecer critérios para o credenciamento, junto ao MEC, de cursos a distância. Esse credenciamento deve ser dado apenas a instituições que se preencham requisitos quanto a essa modalidade em particular. Instituições de ensino a distância focadas nesse mercado em pleno crescimento devem oferecer igualmente polos educacionais com equipamentos e acesso à internet rápida, bibliotecas de apoio com expressiva diversidade de obras fundamentais e complementares para os cursos oferecidos, apoio constante aos alunos tanto *on-line* quanto presencial e mecanismos de avaliação permanente dos alunos que estão em curso e das próprias condições de funcionamento dos cursos (MACHADO, 2008). Através da Portaria MEC nº 2.253, de 2001, foi definido que até 20% das disciplinas de cursos presenciais poderiam ser ofertadas na modalidade a distância, legalizando a utilização isolada de disciplinas a distância nas instituições de ensino superior.

Alguns estudos revelam como está a preferência da nossa sociedade quando se trata de formação superior e sevem de base para traçar a elaboração dos cursos de graduação a distância, como se verifica no levantamento de dados publicado pelo

⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm

MEC/Inep (2007): as áreas de ciências sociais, negócios e direito concentram o maior percentual de cursos superiores: 31,2% (8.059 cursos). Das outras sete grandes áreas do conhecimento existentes na educação superior no Brasil, Educação tem a segunda maior participação: 29,2% (7.539); em seguida, ciências, matemática e computação, com 11% (2.842); saúde e bem-estar social têm 10,5% (2.718). Constata-se, assim, que cerca de 70% desses cursos estão concentrados em direito, administração, educação, humanidades e artes, enquanto engenharias de produção e construção detêm apenas 4,9% dos cursos. Segundo Matias-Pereira (2008), os elevados níveis de privatização da educação superior no Brasil e a concentração de matrículas nas ciências sociais, negócios e direito se apresentam como os principais gargalos nas definições de políticas públicas para a educação superior brasileira.

A situação dos cursos de graduação desenvolvidos pela metodologia a distância mostra que o número de estudantes em EaD nos níveis de graduação e pós-graduação aumentou em mais de 100% de 2003 para 2004; desde o ano 2000, esse número cresceu mais de 90 vezes em algumas modalidades educacionais. A região Sudeste é a que abriga o maior número de instituições credenciadas, somando 54% de todas as universidades que oferecem EaD no Brasil, que por sua vez concentram 53% dos alunos a distância. O Nordeste tem o segundo maior grupo, com 18,7% do total de alunos, seguido pela região Sul, com 17%.

Dados do MEC/Inep de 2004 mostram que a universidade brasileira teve um período de forte crescimento nas últimas décadas; em 2003, eram 3,9 milhões de estudantes em 16.453 cursos de graduação, com crescimento de 11,7% em relação ao ano de 2002. As 207 instituições públicas foram responsáveis por 7,8%, e as 1.652 privadas, por 18% do referido aumento. Vale destacar que o número de vagas oferecidas nas instituições de ensino superior, em 2003, ultrapassou pela primeira vez o número de concluintes do ensino médio regular em 2002, sendo de 12,9% o crescimento total da oferta de vagas. O mesmo estudo do MEC/Inep aborda a questão do ingresso em curso superior e revela forte desigualdade no atendimento à população que deseja ingressar nele; essa desigualdade pode ser constatada quando se comprova que apenas 20 municípios dos cerca de 5.600 do país concentram 45% do total de alunos, ou seja, 1.578.222 pessoas. Apenas duas

idades – São Paulo e Rio de Janeiro – detêm, respectivamente, 377.471 (10,8%) e 236.644 (6,8%) do total de estudantes de cursos superiores.

Os dados do Inep mostram ainda que em 2006 havia 349 cursos oferecidos no país na modalidade a distância, representando 813.550 vagas – 430.229 alunos inscritos e 25.804 alunos formados. Dados da Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância (2005), com base no *Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância*, mostram que em 2004 havia 166 instituições federais, estaduais e municipais credenciadas oficialmente para ministrar cursos em EaD, sendo 304 mil pessoas educadas através dessas instituições.

A professora Marilena Chauí, da USP, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo* (1999, p. 3-5), afirma que,

na linguagem do MEC, a qualidade é definida como competência e excelência, medida pela produtividade e orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz, e não se indigna com o que se produz, como se produz, para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade.

A SEED – Secretaria de Educação a Distância elaborou o documento *Indicadores de Qualidade para Cursos de Graduação a Distância*, o qual se encontra disponível na internet, na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC)⁵ para consulta. Além de constituir-se em orientação para o planejamento de novos cursos, apresenta um conjunto de critérios de avaliação dos cursos em fase de desenvolvimento e implementação.

Buscando ampliar as políticas de educação a distância no país e democratizar o acesso à educação continuada, o MEC investiu na criação da UAB – Universidade Aberta do Brasil, baseada na experiência espanhola da UNED – *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, na *The Open University* (do Reino Unido) e em outras experiências internacionais. Segundo Mota (2007b), a UAB se propõe a ampliar e interiorizar a oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil apoiada numa parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e conta com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

⁵ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356

Nesse trabalho, os objetos de estudo são as disciplinas de contabilidade do curso de Administração oferecido pelo Consórcio Cederj. O curso de Administração teve início em junho de 2006, e a previsão de conclusão da primeira turma é dezembro de 2009. Consideramos, na escolha do curso de Administração, a demanda e a relevância do papel do administrador na sociedade. A regulamentação para o curso de Administração através da UAB ocorreu por força do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, disponibilizando 80 mil vagas para o ano de 2007 em cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade de educação à distância. A oferta de cursos está distribuída por 47 IFES (instituições federais de ensino superior) que colaboram com a UAB, presentes em 297 municípios, sendo 36 universidades e 10 Cefets, mais a Fiocruz, esta com proposta de oferecer dois cursos especializados em muitos municípios brasileiros, em 2007. O projeto político-pedagógico desse curso define que 80% das aulas são virtuais e os 20% restantes presenciais, com avaliações rígidas tanto em ambiente virtual como sob a forma presencial (provas), exigindo dos alunos forte dedicação ao cumprimento das exigências de aprendizagem dos conteúdos, materiais e tarefas, de forma disciplinada.

2.3.1 - Estratégias da Educação a Distância e Critérios de Avaliação

Ao logo deste capítulo vimos abordando a educação a distância, seus aspectos gerais e as características mais significativas na sua implantação, seguido da contextualização da mesma no cenário nacional. Ao longo desta seção, abordaremos as estratégias aplicadas na implantação do ensino a distância e os critérios de avaliação dos cursos e instituições, nessa modalidade.

Conforme apontado na literatura, as questões relacionadas às estratégias da educação a distância estão intimamente relacionadas à figura do aluno e à do professor – que muitas vezes trataremos como tutor coordenador (jargão usado na metodologia a distância). A discussão nesse sentido faz referências ao perfil do aluno, o nível de aproximação mantido com o tutor e como é esse ambiente em que interagem, aprendendo e ensinando juntos; é discutida também a qualidade da

formação superior em EaD e a busca da compreensão de que a educação é um processo contínuo que se estende ao longo da vida.

Quanto às formas ou critérios de avaliação praticados em EaD, abordamos as modalidades diagnóstica, formativa e somativa, que envolvem aluno, tutor e instituição. As exigências do MEC ligadas especificamente à avaliação em EaD procuram padronizar e melhorar a qualidade, evitando o credenciamento de cursos que não tenham essa preocupação e, por conseguinte, poderão formar profissionais de baixa qualidade, trazendo consequências negativas para a credibilidade do ensino à distância. Apresentamos nesta seção comparações entre desempenho de alunos de cursos de contabilidade em educação a distância e tradicional, narrados na literatura. Os resultados obtidos nessa comparação no universo que estamos investigando serão apresentados e discutidos no capítulo devotado aos resultados.

2.3.1.1 - Estratégias da Educação a Distância

Devemos ter em mente que a educação a distância é uma estratégia, uma metodologia de ensino a serviço da educação. Desse modo, a estrutura do curso, o currículo e os critérios de avaliação deverão ser os mesmos aprovados para os cursos convencionais. Serão diferentes apenas as atribuições do professor, a relação professor-aluno, os meios usados para veicular o conhecimento e a organização técnico-administrativa do setor responsável pelo programa de cursos (MARQUES, 2008).

Os estudantes de contabilidade do ensino tradicional não costumam dispor de atividades práticas ao longo de sua formação na graduação; a maioria dos cursos presenciais está calcada em aulas de exposição oral. A exigência de estágio, em alguns casos, não é acompanhada pelo professor ou instituição de ensino; exige-se somente documento assinado de conclusão pela entidade concedente (escritório de contabilidade, empresa, banco etc.). A monografia que também é exigida no final do curso não é acompanhada pelos professores; na maioria dos casos é escolhido o tema e marcada a data para entrega, avaliado o desempenho *a posteriori* pela nota atribuída pelo professor.

Pode-se perceber nas palavras de Polak (2008) que o aluno é considerado sujeito do processo de ensino-aprendizagem, ponto de partida de todo o planejamento, não sendo exceção no que concerne à avaliação. Advém daí a importância de que seja conhecido no início do planejamento o seu grau de educabilidade cognitiva. Só após esse diagnóstico poderão ser definidos conteúdos, estratégias e metodologias que assegurem o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as particularidades de cada grupo, respeitando o multiculturalismo, característica maior da EaD. Conforme Rosini (2007, p. 83), nos cursos à distância as taxas de evasão elevada muitas vezes decorrem da falta de informação prévia, que é prejudicial tanto para os alunos como para as instituições que oferecem cursos.

Encontram-se na literatura importantes abordagens dessa realidade, descrevendo que a educação a distância (EaD), na sua essência, é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (ARETIO, 1986, 1996, 1997). Trata-se, em geral, de uma educação disponibilizada para um grande número de pessoas. Essa forma de educação substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula, como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes (MATIAS-PEREIRA, 2008).

Mizukami (1986) relata que inserir-se no mundo tecnológico é imprescindível à formação contínua; é necessário que seja feita uma reflexão sobre como se caracteriza o processo avaliativo que tem nas TICs e, conseqüentemente, na EaD um aporte diferenciado em relação ao ensino tradicional. Assim, isso pode ser questionado quando percebemos que as TIC possibilitam diferentes formas de pensar em relação à linearidade de raciocínio defendida no ensino tradicional, pois segundo Borba e Penteado (2001, p. 46):

devemos entender a informática. Ela é um a nova extensão de memória, com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias da inteligência e permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar, baseados na simulação, na experimentação e em uma nova linguagem que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea.

O fenômeno da globalização e a revolução gerada pelo avanço das TIC contribuíram para a superação, na prática, do conceito de “terminei meus estudos”; através da metodologia do ensino a distância percebe-se como isso pode acontecer em qualquer área além do ensino da contabilidade, foco desse estudo. Muitos autores escrevem a respeito e lançam esse desafio para a educação como um processo irreversível, e todos precisam acordar para tal situação se não quiserem ser engolidos por aqueles que aderem à educação continuada. Suas abordagens são de que, nas sociedades contemporâneas, “da “informação” ou “do conhecimento”, a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma educação ao longo da vida (*lifelong education*) mais integrada aos locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos. São estes dois grandes desafios que o sistema de ensino superior enfrenta agora e para os quais a educação a distância pode contribuir: expansão significativa e diversificação da oferta de formação inicial para atender a demanda decorrente de expansão do ensino secundário; criação de novos modos de formação continuada adequados às demandas do mercado de trabalho pós-fordista (BELLONI, 1999).

Dando continuidade ao detalhamento das características estratégicas da metodologia do ensino a distância, vamos investigar o perfil dos seus interessados. No ensino tradicional, não só em contabilidade, notamos com facilidade que há maior absorção daqueles alunos que acabaram de completar o ensino médio e querem ingressar logo em um curso superior. Pessoas que ainda não trabalham e possuem maior disponibilidade de tempo para estudos. Alguns trechos da literatura que trata do assunto são identificados nas palavras de Matias-Pereira (2008) dizendo que é importante ressaltar que, seja na educação a distância acadêmica, seja na presencial, é essencial organizar processos de ensino-aprendizagem adaptados para cada tipo de curso, bem como para cada tipo de aluno. Estudos tentando identificar características comuns de alunos que frequentavam cursos *on-line* encontraram como resultados um público com faixa etária mais elevada, em comparação com os dos cursos presenciais similares, com a maioria de mulheres casadas que trabalham em tempo integral. Esse perfil está bem relacionado ao crescimento de cursos *on-line*, um elemento fundamental na aprendizagem de adultos e na educação continuada (BRYANT; KAHLE; SCHAFER, 2005). No capítulo de resultados apresentaremos a análise do perfil do aluno do curso de

Administração, que frequenta as disciplinas que investigamos e confrontaremos com os dados da literatura.

Após verificar que o ensino a distância necessita manter currículo e avaliação idênticos ao ensino tradicional, é natural que haja questionemos se existe na literatura algum estudo em que seja estabelecida comparação dessa metodologia com o ensino tradicional para se descobrir quais as respostas de cada metodologia, se estão caminhando na mesma direção, no mesmo ritmo ou se alguma está provocando melhor desempenho que a outra. Um estudo comparativo (Gagne e Sheperd, 2001) entre educação a distância e tradicional em contabilidade **não encontrou diferenças no desempenho entre os alunos dos cursos *on-line* e dos presenciais**, nem mesmo em relação à **experiência e à aprendizagem**. Entretanto, houve diferenças significativas na avaliação do professor (*feedback* do estudante) e os alunos *on-line* também apontaram a interação baseada em texto (limitada em comparação à comunicação oral) como uma das fraquezas do curso *on-line*. **Alguns autores consideram que a educação a distância demandará estudantes automotivados e autodidatas, estando, portanto, restrita a um grupo particular de alunos com forte metacognição (FODOR, 2003; BRYANT; KAHLE; SCHAFE, 2005).**

Ficam evidentes, em outros trabalhos que analisam as duas metodologias de ensino não só em contabilidade, outras respostas que dizem respeito ao sexo e à socialização dos alunos e como o ambiente virtual influencia positivamente nesse quesito: “aspectos já estudados considerando o paradigma da sala de aula tradicional ainda precisam ser revistos na instrução baseada na internet. Aspectos relevantes relacionam-se ao nível de participação e às diferenças de aprendizagem entre sexo (ARBAUGH, 2000b). Também encontram-se discussões sobre o ambiente virtual como facilitador da participação de pessoas tímidas, que não se sentem confortáveis em participar ativamente de aulas tradicionais (BROWER, 2003). Por outro lado, autores afirmam que o ambiente virtual não oferece condições para interação, e isso poderia não auxiliar tais pessoas a lidar com a sua timidez (FODOR, 2003). Evidências de que os cursos *on-line* aumentam as interações entre os estudantes são citadas em diversos estudos e concluem que ferramentas como grupos de discussão e listas de e-mail favorecem o aumento da interação entre

pares, tanto para atividades síncronas quanto assíncronas, apoiando o ambiente colaborativo de aprendizagem (ARBAUGH, 2000; BROWER, 2003)”.

Um dos pontos relevantes da literatura em EaD que discute as suas estratégias dá enfoque à importância dos professores (tutor coordenador) e os tutores. São vistos como responsáveis pelo desempenho dos alunos, e para isso necessitam utilizar bem as ferramentas tecnológicas. Alguns dos autores que seguem esse raciocínio são Cornachione Jr, Casa Nova e Trombetta (2007), ao dizerem que o sucesso da educação *on-line* depende de diversos fatores (por exemplo, infraestrutura tecnológica, tamanho da classe e experiência individual com a tecnologia), mas os professores podem atuar como facilitadores, de forma a prover elementos para aumentar a participação e o envolvimento dos estudantes como meio de atingir a eficácia da educação *on-line*. Acompanhar as atividades dos alunos, dar *feedback* e trazer experiências pessoais são apenas alguns dos elementos que podem humanizar o ambiente virtual, tornando-o mais amigável e incentivando as interações (componente essencial) entre alunos.

A relevância do professor em EaD foi abordada na II Epístola do V Congresso Internacional de Educação à Distância, promovido pela Abed, demonstrando que é falso pensar que a EaD veio para retirar o emprego do professor. Esta ameaça não acontece. Estudos internacionais demonstram a fragilidade desse raciocínio. “O professor continua em seu papel insubstituível de mediador do conhecimento”. Conforme aponta Iahn (2002, p. 28), a atuação do corpo docente é bem diferente nessa modalidade: não existe mais o contato presencial com o aluno; o contato modifica-se através do auxílio da tecnologia. Isso faz com que professores se familiarizem com as novas tecnologias educacionais e façam uso delas da mesma maneira que se utilizam de quadro e giz. Belloni (1999, p. 102) cita que, dentro do processo de transformação da atuação do professor, torna-se imprescindível que o aluno passe a ser o centro da ação educativa, e não o contrário.

Uma das estratégias mais importantes do ensino a distância é o material didático. Ele pode ser uma poderosa ferramenta para atingir os objetivos de ensino e aprendizagem. O material didático para EaD não é apenas uma transcrição do livro-texto para a internet, mas sim a construção de material com esse conteúdo tratado

de forma mais interativa e instigante que os livros e textos comumente utilizados no ensino presencial. Esse material didático não se resume a conteúdos escritos em forma de livros ou apostilas que contemplam maior riqueza de detalhes, pois, para que o professor atue como facilitador do processo desse aprendizado, é preciso investir em mais formas de construção do conhecimento.

Em educação a distância um dos grandes problemas é o ambiente, ainda reduzido a um lugar onde se procuram textos e conteúdo. Um curso é mais do que um conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade presencial do professor, é importante ter materiais bem elaborados, mais autoexplicativos, com mais desdobramentos (*links*, textos de apoio, glossário, atividades extras e outros). Isso implica montar uma equipe interdisciplinar, com pessoas da área técnica e pedagógica, que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas (Moran, 2007). As TICs permitem ainda a formação de uma rede de conhecimentos, que, interligados em diversos sentidos, unem-se em uma estrutura que propicia a expansão da criatividade, da imaginação, da memória e, conseqüentemente, dos sentidos (Rosa, 2004). Segundo Carlini e Ramos (2008), um curso à distância envolve a necessária relação entre inúmeros componentes – professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material bibliográfico, entre outros – em que cada um deles é suscetível a infinitas variações; a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo particular de professores, alunos e conteúdos etc.

Conforme Petri (1996), respeitando a autonomia da aprendizagem de cada aluno, o tutor será um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, cabe à instituição avaliar o corpo docente que constitui a equipe de tutores. Um fator muito importante é a busca por conhecimento e qualificação constante por parte do tutor – isso contribui para sua avaliação (Fino Bentes, 2008). A instituição de ensino espera que o tutor atenda prontamente aos questionamentos, dúvidas e ansiedades do aluno em tempo e conteúdo. Significa que, para uma instituição de EaD, o tutor é o espelho da instituição; quanto mais ágil e com bom conteúdo forem suas respostas, melhor o

aluno perceberá o quanto a instituição é responsável (Fino Bentes, 2008). Mais uma vez vemos a questão do professor tratada por Litto (2008) ao abordar que não se trata de pregar apocalipses e fins trágicos, porém, se a formação de professores no Brasil, daqui por diante não se modificar, não se modernizar, incluindo alfabetização tecnológica para todos, não será a sociedade brasileira que sofrerá (porque sem dúvida outro setor da sociedade assumirá o papel de oferecer uma educação contemporânea). Mas quem não se adaptar aos novos tempos provavelmente ficará sem alunos. No capítulo de resultados abordaremos detalhadamente o papel do tutor no desempenho do aluno. Entretanto, já podemos adiantar que é fundamental para o sucesso do curso que o tutor tenha conhecimento técnico-científico sólido, a fim de esclarecer com desenvoltura as dúvidas dos alunos e perceber as diferenças entre eles.

2.3.1.2 - Critérios de Avaliação em EaD

A abordagem do processo de avaliação em EaD tem a intenção de conhecer como se desenvolve o tema e ter subsídios para coletar dados entre os discentes e docentes que estudam e lecionam as disciplinas de contabilidade em curso superior, a distância e presencial. Sabemos que os conteúdos são os mesmos, a forma como o conhecimento é construído é que muda, porém, em ambos os casos, o objetivo é idêntico, formar profissionais capazes na área que escolheram.

Considerando as inúmeras diferenças entre o ensino a distância e o presencial, a avaliação também deve ser adaptada ao novo formato de ensino. O conceito de avaliação é entendido em perspectiva diagnóstica, formativa e somativa, como a prática que busca compreender, aperfeiçoar, qualificar e quantificar os processos de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhes significados peculiares e orientados à tomada de novas decisões, seja na educação presencial ou na virtual (RODRIGUES, 2002; SAUL, 2001).

No capítulo 1, quando tratamos da avaliação de desempenho de forma geral, buscando entender o que se avalia, como e por que se avalia, as formas de avaliação, que começaram com o ensino presencial e as vantagens e críticas a

respeito, descritas na literatura por alguns autores, comentamos a respeito da prova, ou seja, prova escrita. Notamos que para alguns autores ela é insuficiente para verificar se efetivamente o aluno domina os conhecimentos que foram transmitidos. Entretanto, ainda é de grande importância nos dias de hoje.

A Resolução CNE/CES nº 1, de 03 de abril de 2001, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, preconizam a exigência de provas presenciais para cursos de graduação presenciais e a distância.

Mesmo sabendo que a prova escrita também é aplicada em EaD, essa metodologia possui outras formas de avaliar ao aluno, conforme veremos a seguir. Campello (2002) destaca que um ponto de extrema importância na EaD é o processo de avaliação, pois atualmente no ensino presencial, existe a tendência de valorização apenas dos aspectos quantitativos, deixando de lado as questões qualitativas; como principal cliente das universidades, o aluno pouco participa do processo de avaliação dos cursos presenciais. O MEC, por sua vez, trata a questão prioritariamente pelo lado quantitativo quando da ação de verificação das condições de oferta e ao final do processo, no momento do Provão. Conclui o mesmo autor que a avaliação da qualidade dos cursos, sejam eles presenciais ou a distância, deve ser feita pelo corpo discente e se dar durante o processo, permitindo o ajuste às necessidades do aluno. Polak (2008) relata que, tanto na EaD como no ensino presencial, existem três modalidades de avaliação amplamente conhecidas: somativa, diagnóstica e formativa. A avaliação somativa tem o propósito de classificar o aluno, atribuindo-lhe uma nota; a diagnóstica, que tem caráter mais subjetivo, não é mensurável em termos de nota, mas é importante para conhecer o grau de educabilidade cognitiva do aluno. A formativa é mais utilizada em EaD, sendo classificada em diversas formas: participativa, autoavaliativa, avaliativa interpares, motivadora, processual, contínua e *on-line* e possibilita a identificação do aluno com aquilo que faz, com o que busca nos ambientes virtuais de aprendizagem individualmente ou em grupo, permitindo também o seu acompanhamento no ambiente virtual de aprendizagem. Como a avaliação formativa está baseada em critérios quantificáveis, podemos afirmar que se trata então de uma avaliação pouco subjetiva.

Carlini e Ramos (2008) também escrevem a respeito de cada avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e apontam que a diagnóstica compreende o conjunto de informações que se procura obter antes do desenvolvimento e da realização do curso a distância. Tanto a instituição de ensino e a equipe docente quanto os futuros alunos realizam uma avaliação diagnóstica. A visão das autoras quanto à avaliação formativa é que através dela busca-se conhecer a opinião dos alunos sobre o curso pelos comentários, sugestões e críticas que estejam dispostos a fazer (...), podendo ocorrer sob a forma de perguntas abertas, grupo ou fórum de discussão, enquetes etc. com o objetivo de identificar os interesses e as necessidades dos alunos e da equipe do curso e realizar as alterações possíveis e necessárias já no próximo módulo de unidade de ensino. A avaliação somativa ou final é comentada pelas autoras como o método utilizado com maior frequência para avaliação de curso em EaD, podendo ser combinada ou não com avaliação formativa. A avaliação final é realizada quando o curso está terminado ou já está terminando, e é possível julgá-lo, identificando o nível de satisfação do alunado em relação à experiência pedagógica em fase de conclusão ou já concluída.

Conforme Borba e Penteado (2001, p. 46), a avaliação em EaD, mediada pela mídia eletrônica, (...) passa a ser uma nova extensão de memória com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias; ela permite que a linearidade de raciocínios seja desafiada por modos de pensar baseados na simulação, na experimentação e em uma nova linguagem que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea. Com o advento da *web*, ampliou-se o escopo de avaliação *on-line*, dado que possibilita melhor acompanhamento do desempenho discente, o registro das interações, das participações nos ambientes colaborativos de aprendizagem, oportunizando ainda maior facilidade para o trabalho do professor, dado que permitem a busca e análise de dados. A forma como descrevem os autores citados falando de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, ou avaliação mediada pela mídia eletrônica, nos faz pensar que o aluno que estuda através dessa metodologia tem de esforçar-se mais para avançar dentro do curso e precisa dedicar mais tempo aos estudos que o aluno presencial, que costuma ter o seu desempenho avaliado através da nota obtida em uma ou duas provas semestrais ou trabalho e prova, mas de forma menos interativa.

Rosa e Maltempi (2006) descrevem que cabe ao professor promover a avaliação formativa, de maneira que esta participe de processo cognitivo estabelecido a partir das ações de aprendizagem, de forma a estabelecer um grau de satisfação com os significados negociados durante a ação educativa. Sob o ponto de vista dos efeitos da avaliação para o aluno, o mais importante é que ele tome consciência de seu progresso. Não conhecer um determinado assunto, seja por falta de interesse, seja por falta de capacidade, é muito difícil de definir, e como educadores não cabe reprovar (D'Ambrósio, 2003, p. 77). Conforme demonstra a literatura, o aluno que estuda através da metodologia do ensino a distância participa da construção do seu curso, colaborando para a melhoria e elaboração do programa do curso no mesmo momento que está aprendendo, podendo com isso melhorar o seu rendimento enquanto avança em seus estudos, bem como deixar um caminho mais bem sedimentado para aqueles que ainda não concluíram tal parte.

As formas de avaliação em EaD que vimos, para serem efetivas, precisam de instituições de ensino superior que levem a sério os seus programas e que contem com professores e/ou tutores que estejam comprometidos com o curso, além de outros profissionais que atuem em conjunto e colaborem para manter as estratégias necessárias, como material didático e plataforma.

O MEC precisa constantemente avaliar e rever as normatizações e procedimentos em EaD, acompanhando de perto as instituições, a fim garantir a qualidade dos cursos. Os dados apresentados na seção educação a distância no Brasil evidenciam o sucesso que tem sido alcançado. Machado (2008) escreve que compete ao MEC uma constante supervisão e avaliação dos cursos para verificar se os parâmetros mínimos exigidos estão sendo cumpridos e se, ao longo do tempo, as instituições se prontificaram a oferecer melhorias e mais possibilidades de crescimento aos alunos matriculados.

O Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, instituiu a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. A referida legislação contemplou instrumentos de avaliação em EaD parametrizados pela qualidade, desenvolvidos pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira. Através das Portarias MEC nº 1.047, 1.050 e 1.051, de 08 de novembro de 2007, homologou-se a forma de avaliação e credenciamento de instituições para oferta em EaD, de credenciamento de polos de apoio presencial e a autorização de cursos na modalidade a distância. Segundo Carlini e Ramos (2008), até o presente não há um padrão único e consensual, nacional ou internacional, a ser empregado na avaliação de cursos à distância. Têm prevalecido os critérios subjetivos formulados por usuários, em função do reconhecimento da certificação obtida pela comunidade acadêmica ou pelo mercado de trabalho.

Como foi dito no capítulo inicial da revisão literária, educação a distância já existe há mais de 150 anos; considerar as experiências de países que começaram a empregar essa metodologia há mais tempo pode ser importante não só para evitar os mesmos erros, mas para projetar de forma mais precisa as propostas que virão depois e melhor adaptá-las à realidade do novo contexto.

Santos (2006, p. 213) afirma que, no Reino Unido, a Open University, criada em 1969, e tendo seus cursos oferecidos a partir de 1971, buscou ganhar credibilidade desde suas atividades iniciais. Para tanto, sempre mostrou grande preocupação com o material didático desenvolvido e com o suporte acadêmico oferecido ao aluno, pois ambos deveriam atingir alto padrão. Sua qualidade de ensino é controlada internamente por meio de pesquisa institucional que envolve milhares de alunos todos os anos e é realizada pelo Instituto de Tecnologia Educacional; externamente, é supervisionada pela Agência de Controle de Qualidade (Quality Assurance Agency - QAA), responsável por avaliar e assegurar a qualidade da educação no Reino Unido. Em 2004, a Open University foi classificada na categoria exigência de ensino em 17 das 23 disciplinas avaliadas pela QAA (Santos, 2006).

Demo (1995) cita que a boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros *digeridos*, mas de uma qualidade humana; o autor comenta que a educação contribui para o exercício da cidadania e a participação no processo de transformação da sociedade, porém esses fatores estão distantes das propostas educacionais públicas, uma vez que aumentam a capacidade de controlar as ações do governo e assim, mesmo inconscientemente, existe boicote contra a educação,

visto ser mais fácil manobrar a massa ignorante do que enfrentar a cidadania organizada.

2.4 - O modelo de EaD aplicado pelo Consórcio Cederj

A nesta seção será retratado o modelo aplicado pela Fundação Cecierj / Consórcio Cederj para oferecer educação à distância no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. A metodologia aplicada está baseada no tripé formado por material didático, polos e universidades. Os primeiros cursos a serem oferecidos visavam à formação de professores para atuar na Educação Básica, no ensino de Química, Física, Matemática e Pedagogia para séries iniciais. Em 2008, 1.224 alunos se formaram; vários alunos formados já estão atuando em sala de aula, em suas áreas de formação. Embora o sistema empregado ainda esteja em caráter experimental, o crescimento do número de polos, acompanhado do número de vagas e de cursos, indica fortemente que ele vem se mostrando eficiente e bem aceito pela população como uma forma de democratizar o acesso à formação universitária de qualidade.

Sendo o aluno o centro do processo educativo, um dos pilares que garantem a qualidade do curso a distância é a interação entre professores, tutores e alunos, que atualmente é facilitada pelo uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). O uso racional das TICs permite a verdadeira democratização do ensino superior através da modalidade a distância.

2.4.1 - Metodologia aplicada no processo de EaD

Nesta seção detalharemos o modelo utilizado pela Fundação Cecierj – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro na promoção do ensino a distância no Estado do Rio de Janeiro, ação que foi criada a fim de suprir a deficiência de formação da população do interior do estado, além de contextualizar essa ação no panorama da educação do Estado.

Um dos principais problemas nacionais é o sistema educacional. Várias pesquisas vêm sendo feitas, tanto por organismos nacionais como internacionais, e indicam

que temos índices educacionais comparáveis a pequenos países africanos. Para países de dimensões continentais como o Brasil, com regiões de alta densidade demográfica, o sistema de educação a distância pode suprir a necessidade pungente de democratização do acesso à educação superior de qualidade, como preconizado pelo antropólogo Darcy Ribeiro. O sistema de ensino empregado pela Fundação Cecierj abrange atualmente a totalidade do Estado (em termos de microrregiões) e oferece à população a oportunidade de frequentar cursos superiores de qualidade, organizados pelas universidades públicas sediadas no estado. O fato de o aluno residir em um município deslocado dos grandes centros, onde está concentrada a maioria das universidades públicas, que oferecem cursos de qualidade reconhecida, não será mais um impedimento para que ele frequente esse curso, pois não precisará se afastar de sua residência.

Um dos maiores problemas da educação fluminense vem sendo a falta de professores formados nas disciplinas que ministram, professores regentes sem formação específica e professores sem licenciatura. A alternativa mais conveniente é a formação do professor sem removê-lo da sala de aula, visto que não implica uma mudança significativa na sua rotina. Através da metodologia de ensino a distância, ele não precisa se afastar do município onde reside para estudar. Essa metodologia vem permitindo suprir essas deficiências e melhorar o panorama da educação, investindo num elo essencial do processo ensino-aprendizagem: o professor, proporcionando uma melhor formação sobretudo àqueles dos rincões do estado.

A metodologia do ensino a distância classificada como semipresencial, descrita neste capítulo, está baseada em três pontos-chave: os polos, as universidades e o material didático impresso. O sistema é chamado semipresencial porque, embora o aluno siga as aulas, faça os exercícios e interaja com o curso e com os colegas pela internet, sua presença se faz necessária no polo (equivalente à sala de aula) em algumas oportunidades, como a aula inaugural, as práticas nos laboratórios (quando for o caso) e as avaliações presenciais. Cada uma das partes fundamentais da metodologia empregada está descrita detalhadamente na seção seguinte.

2.4.1.1 – Oportunidade de graduação

2.4.1.1.1 - Criando a estrutura do ensino a distância no Rio de Janeiro

O primeiro passo formal direcionado ao desenvolvimento do ensino a distância no Estado do Rio de Janeiro foi dado em 26 de janeiro de 2000, com a assinatura do convênio que criou o Consórcio CEDERJ⁶, celebrado entre o Estado do Rio de Janeiro, através da SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, UFRJ⁷, UFF⁸, UENF⁹, UERJ⁵, UNIRIO⁶ e UFRRJ⁷. Na sequência, foi criada a Fundação Cecierj, fruto da união do Consórcio Cederj com a Autarquia Cecierj, que já existia desde 1990. O objetivo do Consórcio Cederj é oferecer cursos de graduação, extensão e pós-graduação, em consonância com os artigos 43 e 44 da LDB. Vale destacar que o aluno é diplomado por uma das universidades consorciadas, de acordo com o curso que ele escolhe e com o Pólo onde está matriculado.

As universidades são responsáveis pelos projetos pedagógicos dos cursos e pelo conteúdo do material impresso, além da avaliação dos alunos. Os professores das universidades consorciadas são coordenadores dos cursos, das disciplinas e conteudistas do material didático. Por outro lado, fica sob responsabilidade da Fundação Cecierj a produção do material didático e a gestão do sistema de ensino a distância, tanto servindo como interlocutor do Consórcio Cederj como gerenciando as ferramentas do ensino a distância, como a plataforma, os tutores, o vestibular e os polos espalhados pelo estado.

2.4.1.1.2 - O sistema de ingresso nos cursos de graduação

O ingresso nos cursos é através de vestibular; a cada ano há dois editais para ingresso, no início e no meio do ano. O primeiro vestibular foi oferecido em novembro de 2001, com 160 vagas para Licenciatura em Matemática, igualmente distribuídas em quatro Pólos. Aos poucos, outros cursos foram surgindo. A cada

6 Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
7 Universidade Federal do Rio de Janeiro
8 Universidade Federal Fluminense
9 Universidade Estadual do Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”
5 Universidade do Estado do Rio de Janeiro
6 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
7 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

vestibular é determinado o número de vagas a serem oferecidas por Pólo e por curso. Atualmente são oferecidos nove cursos: Licenciaturas em Matemática, Física, Química, Pedagogia, Turismo, História e Ciências Biológicas, além de bacharelado em Administração e o curso de tecnólogo em Tecnologia para Sistemas de Computação, distribuídos nos diversos Pólos. A Figura 1 mostra a evolução temporal do número de vagas oferecidas.

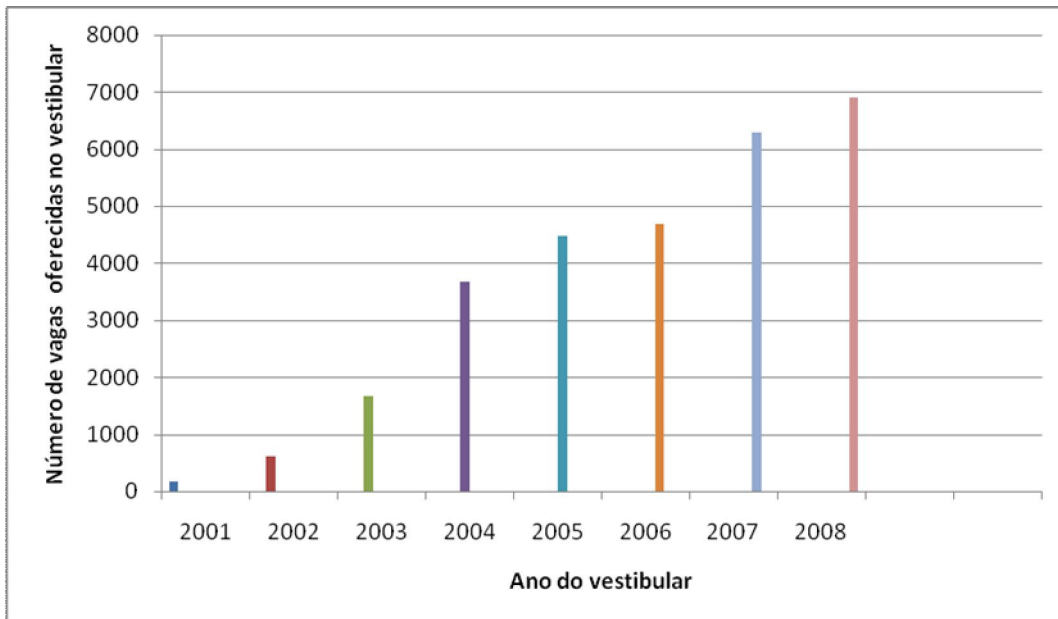


Figura 7 - Evolução temporal do número de vagas oferecidas ao longo dos anos, a cada ano há dois vestibulares. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

Pela Figura 1 nota-se que ainda não foi atingido o regime estacionário do número de vagas oferecido; ele continua crescendo em função da demanda existente. O regime de equilíbrio tende a ser atingido quando o número de polos alcançar o estado estacionário, assim como o número de cursos oferecidos. Ainda que o número de polos estacione, se outros cursos forem agregados aos já oferecidos certamente o número de vagas crescerá mais lentamente, a fim de atender à demanda, que vem se mostrando sempre maior do que a oferta.

2.4.1.1.2 - A estrutura de Polos

O sistema de pólos é um dos principais pilares da metodologia de ensino aplicada. Os pólos são espaços físicos de apoio ao aluno, com laboratórios, bibliotecas, salas de aula, sala de informática, salas de tutoria e outras áreas, para dar suporte ao estudante dos cursos oferecidos ali. Os pólos estão distribuídos pelo interior do estado, embora existam alguns na Região Metropolitana. Sua gestão é feita através de parceria estabelecida entre a prefeitura do município que o acolhe e a Fundação Cecierj. Em geral, a prefeitura disponibiliza o prédio e o pessoal administrativo, enquanto a Fundação Cecierj provê os insumos para seu funcionamento: computadores, material para laboratório e outros, além do pagamento dos recursos humanos. Cada polo tem associado a si um conjunto de cursos a serem oferecidos; isso determina a infraestrutura do polo, especialmente quanto aos laboratórios onde são realizadas as aulas práticas. O aluno deve comparecer ao polo para desenvolver atividades presenciais, aulas práticas e avaliações presenciais (AP). Atualmente há 34 polos espalhados no Estado do Rio de Janeiro, conforme destacado na Figura 2, a seguir.

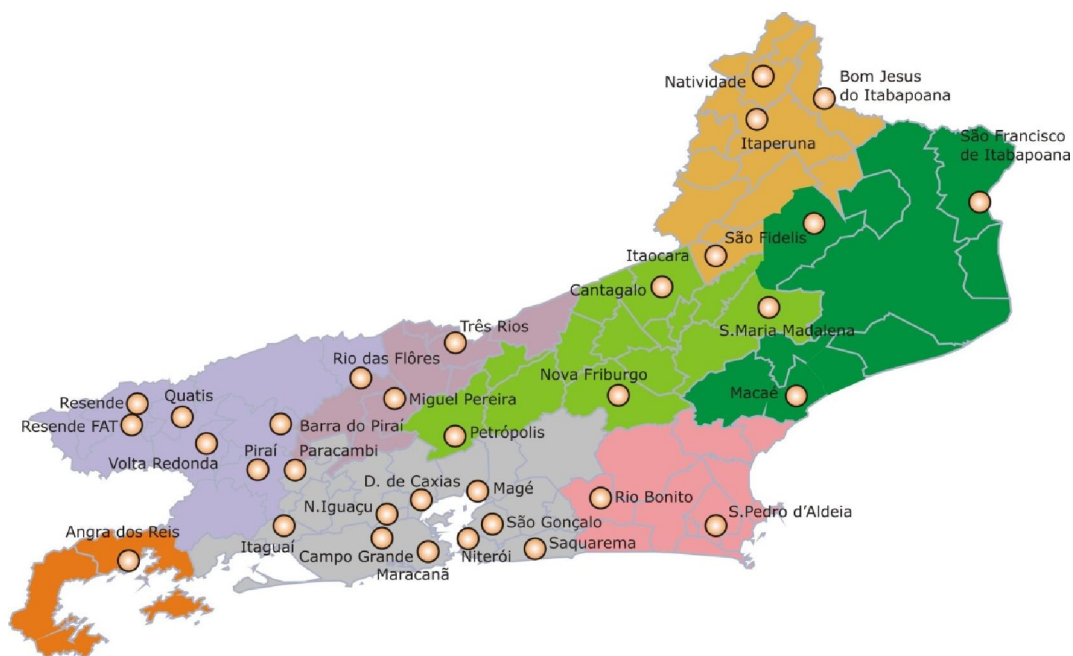


Figura 8 - Mapa do estado com os Pólos distribuídos em sua extensão. Os 34 polos estão distribuídos nas 18 microrregiões, representando a totalidade de sua cobertura pelo ensino a distância oferecido pelo Consórcio Cederj. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

Na Figura 3 está a evolução temporal da implantação dos polos, desde a criação do consórcio até o final de 2008. A implantação de um novo polo é fruto da demanda espontânea da prefeitura apresentada à Fundação Cecierj. Os primeiros polos surgiram da análise dos egressos do ensino médio, em função da distribuição geográfica no estado. Atualmente o estado estacionário da expansão do número de polos já está sendo alcançado, tendo em vista a distribuição de unidades no território, conforme mostrado na Figura 2 e considerando o investimento necessário para a implantação de um polo. Tendo em vista a atual distribuição geográfica dos polos, percebe-se que não se faz necessária a implantação de vários novos polos, embora ainda possam surgir alguns em regiões densamente povoadas. A tendência é de que a partir de 2009 a taxa de expansão do número de polos seja menor do que nos primeiros anos de implantação do sistema.

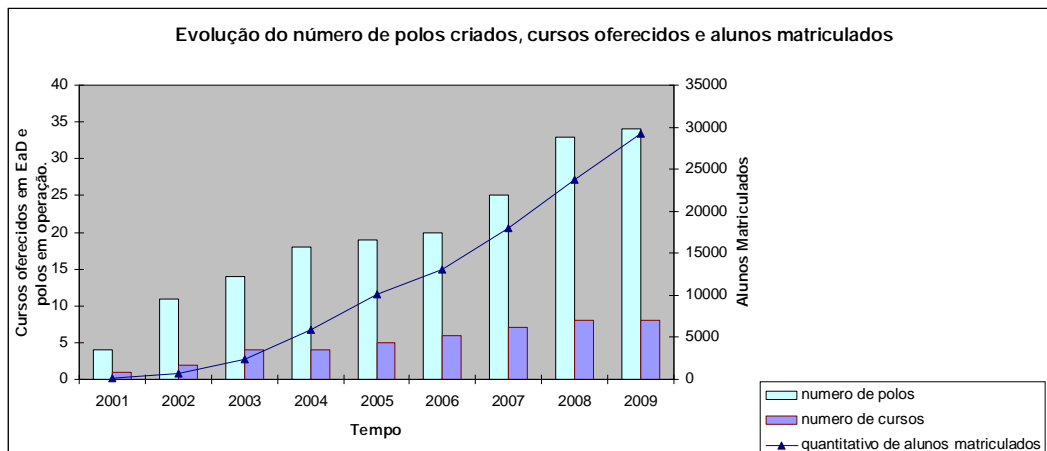


Figura 9 - Evolução temporal do número de Pólos implantados no Estado do Rio de Janeiro, desde a criação do Consórcio Cederj até 2009, totalizando 34 polos. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

2.4.1.1.3 - O sistema de Tutoria

Uma das colunas que sustentam o sistema de ensino a distância aplicado na Fundação Cecierj é o sistema de comunicação, no qual se insere a tutoria. Para o bom andamento do curso, ele precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita que o estudante resolva suas questões referentes a material didático e a aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, a fim de promover a articulação entre o estudante, o professor e o tutor. Dessa

forma, se faz necessário criar uma rede de apoio ao aluno, que em sua grande maioria não está familiarizado com o sistema de ensino a distância nem com o uso das TICs. O sistema de tutoria aplicado no Consórcio Cederj possui duas vertentes: atuação presencial e atendimento a distância. A atuação presencial dos tutores ocorre nos polos, enquanto o atendimento a distância se dá através de duas ferramentas: o telefone, com ligação gratuita (0800), e a internet, em que o aluno acessa a plataforma do curso através de senha e *login* pessoal. A tutoria a distância é fundamental para os dias em que o aluno não pode ir ao polo. Ela se dá através da linha gratuita, via fax e através da plataforma, *chat*, onde os alunos podem colocar as dúvidas que são respondidas no intervalo máximo de 24h. O sistema presencial é particularmente dedicado ao ciclo introdutório e ao ciclo básico dos cursos; cada tutor despende aproximadamente duas horas respondendo a questões a propósito do conteúdo, exercícios, atividades de laboratório e outras demandas pertinentes. A tutoria presencial está presente em todos os cursos até o quarto período; a partir daí, o aluno tem disponível apenas a tutoria a distância. A tutoria presencial é obrigatória nas disciplinas de práticas laboratoriais. Todas as aulas práticas são realizadas com auxílio de tutores. As perguntas colocadas na sala de tutoria são respondidas pelo tutor ou pelo coordenador da disciplina na própria sala. Na plataforma, o aluno tem também acesso às aulas *web*, com instruções para segui-las.

A maioria dos tutores é de alunos dos cursos que tiveram bom desempenho na disciplina. Vale destacar que eles são submetidos a uma seleção por meio de provas; cada tutor presta concurso, em que são testados os conhecimentos para a disciplina em que ele pretende atuar. Os tutores que atuam junto aos alunos são os aprovados no concurso.

2.4.1.1.4 - Produção do material didático com vistas à EaD

O material didático impresso é produzido em comunhão com o corpo docente das universidades consorciadas. O texto é preparado pelo professor, chamado *conteudista*. Passa então pela equipe de produção de material didático e desenho

instrucional para adaptá-lo à metodologia a distância. É importante destacar que preparar esse material não equivale a escrever um livro-texto, mas sim a escrever o material que é passado nas aulas, que deve vir permeado de comentários e sugestões de outras leituras. Além disso, há todo o trabalho desenvolvido pela equipe de desenho instrucional para EaD, que torna a apresentação visual do texto mais palatável para o aluno que estuda sozinho. O material didático é complementado pelas aulas *web*, que são elaboradas a partir do material impresso. O material didático impresso se faz necessário para assegurar a inclusão social plena, pois nem todos os alunos têm acesso à internet ou disponibilidade de ir com frequência aos Pólos para acessar as aulas.

2.4.1.1.5 - A estrutura dos cursos e o sistema de avaliação

Os cursos de licenciatura em ciências e os bacharelados são projetados para ser concluídos em 8 ou 10 semestres, enquanto o curso de tecnólogo possui seis semestres de duração. A estrutura dos cursos é dividida em ciclo introdutório, ciclo básico e ciclo profissional. O número de semestres envolvidos em cada um dos ciclos varia conforme o curso. No que concerne aos cursos de licenciatura, as disciplinas pedagógicas são oferecidas no ciclo profissional, acompanhadas do estágio de docência.

Um dos princípios básicos do consórcio é seguir o mesmo rigor dos cursos presenciais oferecidos pelas universidades consorciadas. Isso inclui o rigor na avaliação. O sistema de avaliação aplicado é dividido em avaliações presenciais (APs) e avaliações a distância (ADs). As ADs são formadas por um conjunto de questões teóricas e exercícios que o aluno resolve em casa, aliado ao relatório das aulas práticas desenvolvidas nos polos. Essa avaliação representa 20% da nota final na disciplina. A AD é acessada através da plataforma, onde são disponibilizados também os gabaritos. As avaliações presenciais (APs), responsáveis por 80% da nota final da disciplina, são realizadas simultaneamente em todos os polos.

A Figura 4 mostra o número de alunos matriculados em cada um dos cursos, separados por universidade.

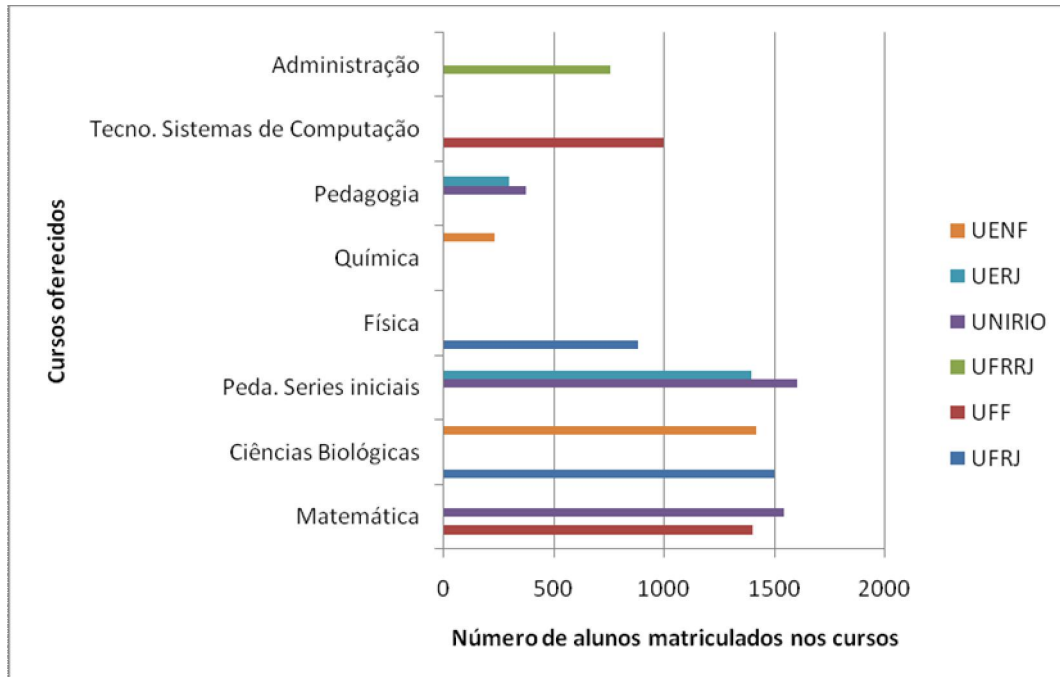


Figura 10 - Distribuição do número de alunos por curso detalhado por universidade.
Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

2.4.1.1.6 - A Plataforma e seus recursos

A plataforma é um precioso meio de comunicação entre o estudante, os tutores, os professores, a coordenação do curso e os colegas. Esse recurso permite a integração entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, contemplando

também a comunicação entre o estudante e os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo.

Ao contrário de outras instituições que oferecem curso a distância, a plataforma empregada nos cursos do Consórcio Cederj foi desenvolvida pela Fundação Cecierj. A plataforma é um dos canais de comunicação do aluno com a gestão do curso. Através dela, o aluno tem acesso ao material didático impresso, cronograma, atividades, sala de conferência, sala de tutoria, aulas *web*, fóruns, avaliações e gabaritos, quadro de avisos, guia da disciplina, material complementar e outros. O acesso à plataforma é privativo dos alunos matriculados, dos docentes e gestores,

através de senha e *login*. O uso da plataforma é estendido aos cursos de extensão, conforme detalhado acima. A Figura 5 mostra um exemplo de tela da plataforma.

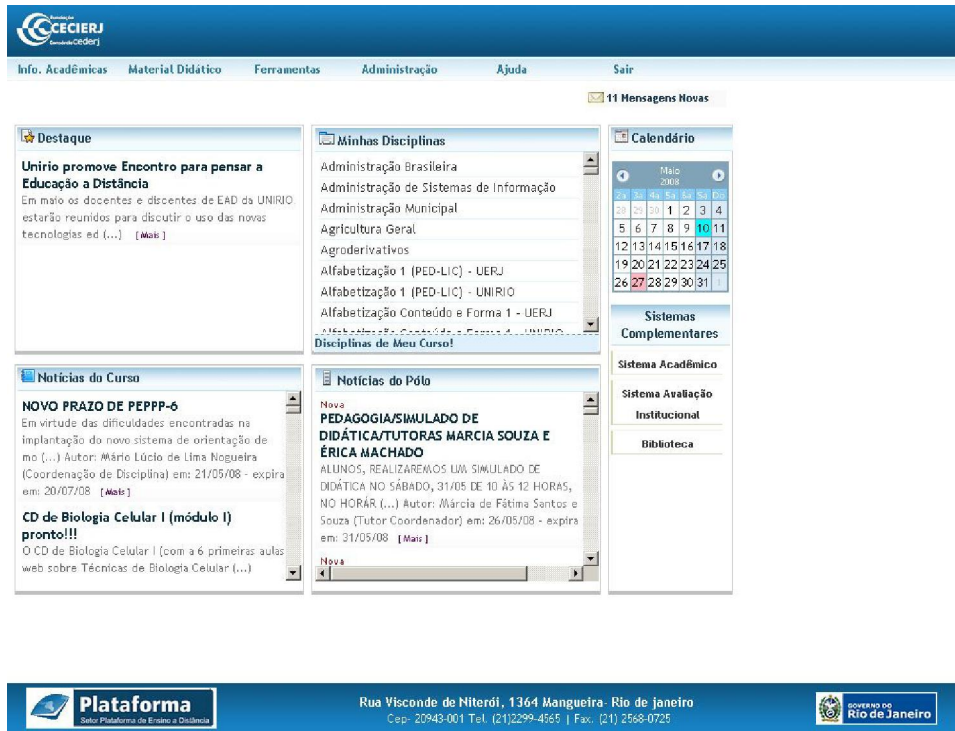


Figura 11 - Tela de exemplo da plataforma usada nos cursos de graduação; na plataforma é possível encontrar todas as informações pertinentes aos cursos. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

2.4.1.1.7 - Ações de apoio ao ensino a distância

Ações de apoio à metodologia de ensino empregada são direcionadas aos alunos, a fim de facilitar o acesso ao sistema, através do Pré-Vestibular Social, e mantê-lo sempre em contato com a geração do conhecimento, através da formação continuada oferecida pelos cursos de extensão.

a) O sistema de pré-vestibular – PVS

Outra atribuição da Fundação Cecierj é o Pré-Vestibular Social – PVS, uma nova vertente da política de ampliação do acesso ao ensino superior. A Fundação Cecierj procura oferecer um curso preparatório gratuito que permita aos estudantes menos favorecidos financeiramente o acesso por mérito ao ensino superior, dando-lhes

condições de disputar o vestibular de qualquer instituição, e não apenas o do Consórcio Cederj. O PVS é particularmente interessante para o aluno que está afastado da sala de aula há alguns anos.

Foram estabelecidos critérios objetivos de seleção, levando em consideração as condições financeiras dos candidatos, de modo a não perder de vista a natureza social do programa, mas também o critério meritório, com base no rendimento escolar. O primeiro consiste na fixação de um teto na renda *per capita* familiar para fins de habilitação no processo seletivo, garantindo assim um universo de candidatos que disputam as vagas existentes em igualdade de condições. A Fundação Cecierj tem autorizado a isenção de taxa de inscrição do Vestibular do Cederj aos alunos do Pré-Vestibular Social que a pedem e têm pelo menos 75% de frequência às aulas. Os alunos do PVS passam por entrevista com assistentes sociais no processo de seleção e comprovaram carência.

O Pré-Vestibular Social está presente em 47 polos, distribuídos em 25 municípios. Alguns desses polos são os dos cursos de graduação, enquanto outros estão em escolas estaduais que cedem seu espaço para o PVS. São oferecidas aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia e História, aos sábados, das 8 às 17 horas. Todo o material didático é produzido na Fundação Cecierj e oferecido aos alunos gratuitamente. Em 2008 foram atendidos 14.451 alunos, distribuídos nos vários Pólos de atendimento.

b) Os cursos de extensão oferecidos pela Fundação Cecierj – formação continuada

Os cursos oferecidos pela Diretoria de Extensão são voltados para o aperfeiçoamento nas disciplinas de Química, Física, Biologia, Geografia, Informática Educativa, Matemática, Educação em Ciências e Governança, direcionados a profissionais formados nessas áreas. São oferecidos completamente a distância, com exceção de Informática Educativa, que requer aulas de laboratório. Na Figura 6 está um exemplo da plataforma usada para acesso ao conteúdo dos cursos, que são restritos a professores formados, pois se trata de cursos de aperfeiçoamento, com duração de três meses. Ao longo do ano são oferecidos três módulos distintos.

Atualmente, há cerca de onze mil inscrições trimestrais, com cerca de sete mil inscritos efetivamente; uma mesma pessoa pode fazer mais de uma disciplina.

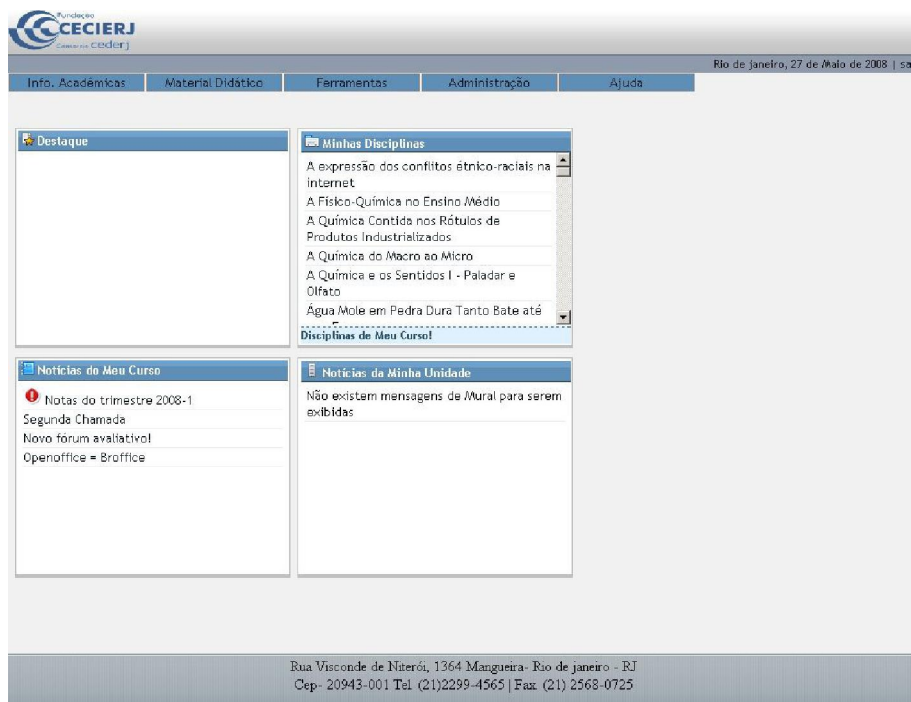


Figura 12 - Exemplo do uso da plataforma para os cursos de extensão.
Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj, 2009.

Os cursos da Extensão são uma excelente oportunidade para que o professor se mantenha atualizado sem custo. Observa-se recorrência nas inscrições; em geral o aluno retorna para fazer outros cursos. Ao longo do ano de 2008, foram emitidos 18.457 certificados dos vários cursos. Já há casos de alunos formados pelos cursos de graduação a distância dando continuidade à formação pelos cursos da Extensão.

2.4.1.1.8 - Resultados obtidos com a metodologia

Os resultados devem ser analisados considerando o perfil do aluno cursista. As primeiras turmas dos cursos a distância eram formadas, em sua maioria, por adultos que estavam afastados há pelo menos cinco anos das salas de aulas;

consequentemente, eram pessoas que trabalhavam e enxergavam na metodologia a distância a possibilidade de retomar os estudos sem comprometer sua rotina. Mais recentemente observou-se que jovens egressos recentemente do ensino médio formam um contingente considerável do alunado. O perfil do aluno dos cursos a distância oferecidos pela Fundação Cecierj mostra que eles moram próximo aos polos (menos de 1km), a renda familiar está entre um e seis salários mínimos e são trabalhadores responsáveis pelo sustento da família. A porcentagem de alunos que não trabalham corresponde àqueles jovens recém-saídos do ensino médio.

Embora o modelo adotado pela Fundação Cecierj ainda esteja em expansão, alguns resultados já surgiram e merecem atenção. No final de 2008, havia 1.124 alunos formados nos cursos de Matemática, Biologia, Pedagogia para Séries Iniciais e Computação. O acompanhamento dos alunos egressos vem sendo feito; os dados mostram que a grande maioria deles já está empregada na área de atuação, alguns, especialmente os mais jovens, optaram por fazer pós-graduação e estão inseridos em vários programas das universidades públicas.

Desde a abertura das primeiras vagas, o número de polos cresceu de quatro para 34, indicando um crescimento bastante expressivo ao longo de sete anos, mas que ainda não atingiu o regime estacionário. Com o olhar mais atento, pode ser observado pelo gráfico que mostra a evolução temporal da expansão dos polos que a maior taxa de crescimento ocorreu durante o primeiro ano de implantação, embora esse fenômeno se repita em 2003 e 2007, a taxas pouco menores. Acompanhando a tendência de expansão dos polos, o número total de vagas oferecidas vem crescendo a cada vestibular; no primeiro vestibular foram oferecidas 160 vagas. Pelo gráfico, observa-se que o ano de 2003 foi aquele que teve a maior taxa de crescimento. Atualmente o estado está completamente coberto pelos polos do Consórcio Cederj, considerando suas microrregiões. Vale destacar que, embora na microrregião da Bacia de São João, que inclui os municípios de Casimiro de Abreu e Rio das Ostras, não haja polo, essa região é muito próxima do polo de Macaé, que atende à população local. Para o vestibular 2008-2, 3.586 vagas foram disponibilizadas nos diferentes cursos oferecidos em todos os Pólos do sistema. O número de cursos também vem crescendo; novos cursos estão previstos para 2010 e o próximo ano.

Já é possível perceber o efeito dos cursos oferecidos pelo Consórcio Cederj, como o de Pedagogia para Séries Iniciais. Além das vantagens já mencionadas do ensino a distância, vale ressaltar também que essa modalidade permite melhor adaptação ao mercado de trabalho, ou seja, ao perceber que determinado tipo de profissional não é mais tão necessário no mercado local, pode ser diminuído o número de vagas oferecidas para aquele curso e oferecer outro, que atenda a nova demanda. Uma reportagem que recentemente circulou na mídia nacional mostra que o curso a distância oferece excelente opção para deficientes físicos, que possuem nessa metodologia a oportunidade de obter formação universitária sem as restrições que um curso presencial lhes impõe devido às suas limitações físicas¹⁰.

O sistema empregado pela Fundação Cecierj tem se mostrado particularmente eficaz não somente pela metodologia em si, mas pelo seu entorno, formado pelo Pré-Vestibular Social e pelos cursos de extensão, oferecendo formação continuada pré e pós-curso universitário. O PVS possibilita a efetiva democratização do acesso ao ensino superior de qualidade, uma vez que oferece ao aluno que não tem competitividade as condições mínimas para que possa concorrer às vagas disponíveis nas universidades. Os cursos oferecidos pela Extensão são uma forma de dar continuidade à formação do profissional que conclui seu curso e se insere no mercado de trabalho, de acordo com a sua disponibilidade de tempo; uma vez que os cursos são oferecidos em módulos, o aluno pode interromper e retomar sua capacitação de acordo com sua conveniência.

Apesar de o número de estudantes formados ainda ser pequeno, frente àqueles que estão frequentando os cursos, os resultados do crescimento do número de Pólos, acompanhados pelo aumento do número de vagas e a expansão dos cursos oferecidos, mostram que esse sistema vem se caracterizando como uma forma eficiente de democratizar o acesso à formação universitária, conforme apontado pelo antropólogo Darcy Ribeiro¹¹ em 1991, ao propor a Universidade Aberta no Brasil (UAB). Essa proposta hoje é uma realidade nacional, e sua forma de gestão é

¹⁰ Revista *isto É*, de 07/05/2008, páginas 60 e 61.

¹¹ Educação a Distância, Regina C. de Souza – Revista Carta Falas Reflexões e Memórias vol. 1, informe de distribuição interna do Senador Darcy Ribeiro, 1991

fortemente baseada no modelo empregado pela Fundação Cecierj / Consórcio Cederj.

2.5 - Ensino da Contabilidade

O objetivo do trabalho está definido na investigação do problema de pesquisa: “A metodologia do ensino a distância aplicada às disciplinas de contabilidade permite melhor desempenho em relação ao ensino presencial?”. Dessa forma, apresentamos nas seções anteriores da revisão literária os assuntos “Avaliação de desempenho: ensino e aprendizagem” e “Metodologia do ensino a distância”, este dividido em mais duas seções com enfoque na educação a distância no Brasil e estratégias da EaD e critérios de avaliação.

O trabalho busca, nesta seção, contextualizar o problema de pesquisa no que concerne às disciplinas de contabilidade, considerando que a pesquisa é desenvolvida em curso de graduação de administração de empresas, que, ao longo do seu desenvolvimento, estuda quatro disciplinas de contabilidade, identificadas na delimitação da pesquisa.

Os conteúdos de cada uma das disciplinas são os mesmos, ministrados pela mesma equipe de professores, no curso oferecido em EaD e no curso presencial. Dessa forma, buscou-se na literatura demonstrar como surgiu o curso de ciências contábeis em nosso país, com enfoque na legislação básica que o regulamenta, as principais dificuldades existentes na área de ensino da contabilidade, com vistas à qualidade dos professores e do curso oferecido – com reflexos na avaliação do desempenho das disciplinas, entre as metodologias –; por último, aborda-se o relacionamento entre as áreas de contabilidade e administração de empresas, bem como a importância que o ensino da contabilidade deve ter quando está voltado para profissionais não-contadores.

A literatura revela que a evolução da contabilidade tem ligação com o progresso da humanidade (CHIORTTO, 2007) e que nasceu com a civilização e jamais deixará de existir, coincidindo os seus progressos com a evolução do homem (Sá, 1997).

Schimidt (2000, p. 12) assevera que a contabilidade se manifestou antes de o homem desenvolver a civilidade. Assim como o homem progrediu, também a contabilidade, necessária ao progresso da humanidade, perseguiu essa evolução. Para o autor, isso revela que, como outros ramos do conhecimento ligados à sociedade, a História do Pensamento Contábil é produto do meio social de seus usuários, em termos de espaço e de tempo.

O primeiro curso superior de contabilidade no Brasil surgiu junto com o curso de ciências atuariais, pelo Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, com duração de quatro anos e certificação com o título de bacharel em ciências contábeis aos seus concluintes. A Lei 1.401, de 31 de julho de 1951, distinguiu o curso de ciências contábeis do curso de ciências atuariais, com diplomação em bacharel em ciências contábeis, alterando o decreto anterior. O artigo 3º dessa lei permitiu que os cursos fossem concluídos em três anos; esse normativo excluiu a disciplina Organização e Contabilidade de Seguros do curso de ciências contábeis e manteve as demais disciplinas contábeis determinadas pelo Decreto-Lei nº 7.988/45. Em sua primeira edição, a grade curricular do curso tinha como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil (PELEIAS, PERES DA SILVA, SEGRETI e CHIOROTTO, 2007).

Pensar o ensino superior requer que se visualize a educação como instância social da instituição universitária que a administra e que sofre interferências dos aspectos político-econômicos e socioculturais. Em uma sociedade marcada pelas contradições do sistema capitalista, a educação, ao ser privilégio de alguns, compromete a sua legitimidade como direito de todo ser humano (LAFFIN, 2004). O ensino superior de contabilidade surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial, que teve como primeira escola a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, iniciada em 1902 (MORAIS *et al*, 2004). Segundo Strassburg (2003) e reiterados os dados divulgados pelo MEC, os primeiros cursos de ciências contábeis surgiram na década de 1940, no Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo; após seis décadas, os cursos eram da ordem de quinhentos.

O Parecer CFE nº 397/62 promoveu grande mudança no ensino de ciências contábeis, ao dividir esses cursos nos ciclos de formação básica e profissional. Foram concentradas no ciclo de formação profissional as disciplinas contábeis, como Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos e Auditoria e Análise de Balanços.

Os atuais cursos de Ciências Contábeis no Brasil estão organizados pelas disposições da Resolução 03/92, do Conselho Federal de Educação. Essa resolução estabelece como carga mínima 2.700h para a integralização curricular. Contudo, vem sendo visível a desarticulação completa no currículo entre essas áreas do saber. Observam-se professores do ensino superior de diferentes áreas contribuindo para a formação técnica do aluno. Cada área atua de maneira isolada, não permitindo a apropriação de conteúdos de forma integrada, o que gera um processo de formação desarticulado e não substancial, bem como a insatisfação dos alunos pela ausência de autonomia na produção de seu trabalho (LAFFIN, 2007).

A Lei nº 9.394/96 revogou a Lei nº 4.024/61, definiu as novas diretrizes e bases da educação nacional e introduziu várias mudanças no ensino superior, tais como: qualificação docente, produção intelectual, docentes com regime de tempo integral e perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional. A edição do Parecer CES/CNE nº 146/2002 marca o início da edição de outros normativos relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação, incluindo ciências contábeis. Destacam-se os seguintes objetivos: “Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir a criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definir múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais”.

A evolução das TICs trouxe grandes benefícios para a educação, conforme abordado previamente, uma vez que dificilmente se verifica nos dias atuais alguém

que não se beneficie do uso de um computador durante a sua formação em um curso superior, em qualquer área do conhecimento. A contabilidade, pelo seu contexto teórico, que está ligado à evolução do homem, parece ter se beneficiado muito desse crescimento, uma vez que a sua aplicação, como nas TICs, está voltada para a vida das pessoas físicas e jurídicas, buscando atender às demandas da sociedade por melhores formas de atuação, informando e gerando resultados melhores para aqueles que delas se utilizam. O ensino da contabilidade não pode prescindir das TICs, uma vez que ao longo de todo o curso fica patente a necessidade da utilização da informática. É fácil perceber como as empresas se tornaram mais eficientes ao informatizar os seus negócios e, conseqüentemente, sua contabilidade, independente de seu porte; percebe-se também que instituições que orientam e fiscalizam esses negócios, como CRC e Receita Federal, além de trabalhar de forma integral com as TICs para dar conta de suas atividades, cobram dos seus usuários e jurisdicionados as mesmas práticas.

Segundo Laffin (2007), é importante ressaltar que as contribuições teóricas de Vygotski e Ausubel partem de pressupostos e concepções distintos. No entanto, constituem-se de conquistas produzidas pela associação simultânea da natureza biológica e das funções psicológicas do ser humano. Assim, o cognitivismo, que considera a aprendizagem no contexto histórico-cultural, tem muito a contribuir para os processos de ensino da ciência contábil.

Smith (2001) mostra o interesse específico em focar uma área particular da educação corporativa: a contabilidade. O aspecto peculiar dessa área de educação corporativa é que carrega um corpo de teoria bem definido, com poder de possuir profissionais presentes dentro das organizações (como contadores, gerentes financeiros, auditores internos, CFOs) ou como agentes externos (consultores, peritos, pesquisadores, auditores, instrutores e outros). Essa visão dualista das organizações impulsiona o campo da contabilidade de tal maneira que percepções e expectativas relacionadas ao treinamento e desenvolvimento (conteúdos e técnicas) dos estudantes dessa área tendem a se tornar mais exatas ao longo do tempo, em termos de automotivação e metacognição.

Compreender a percepção de detalhes instrucionais dos estudantes do curso de ciências contábeis (conteúdo do curso, materiais, técnicas, procedimentos, métodos de acesso, avaliação, trabalho em equipe) pode ajudar no planejamento de tais elementos educacionais, proporcionando experiência livre de surpresas para todos os atores nesses tipos de configurações de ensino superior (McKEACHIE, 2002; MERRIAM e CAFFARELA, 1999, p. 208). Outro fator relevante é que o ensino superior tem se tornado uma indústria de serviço global (TOOLEY, 1999) e, sob a pressão da concorrência, conhecer as preferências e necessidades dos estudantes adultos é um fator-chave para o planejamento e o projeto de programas bem-sucedidos e para a sustentabilidade da instituição de ensino superior. Ainda que o ensino de contabilidade seja bastante beneficiado pelo uso cada vez mais freqüente das TICs, ele recebe críticas não relacionadas a esse fato, mas que pesam muito na formação de seus estudantes.

Nossa (1999) revela que no Brasil, infelizmente, o ensino superior foi ao longo dos anos sendo sucateado em nome da democratização de oportunidades; prédios, equipamentos e, principalmente, professores foram improvisados para que houvesse maior número de vagas; o autor declara, no mesmo trabalho, que uma das principais deficiências no ensino de contabilidade é a falta de preparo do corpo docente.

Ele afirma que, se o corpo docente não estiver qualificado para ensinar a matéria com dedicação e compromisso – qualquer disciplina que for dada –, ensina o que sabe e da maneira como sabe; ele assevera ainda que:

No ensino da Contabilidade, geralmente grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação, que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para formação de alunos. O professor não deve estar preocupado apenas em passar para o aluno os conhecimentos que sabe, mas fazer o aluno aprender a aprender, e para isso é preciso estar preparado.

Mazzotti (2001) diz que enquanto não conseguirmos qualificar todos os professores dos cursos de ciências contábeis e obter todos os outros recursos necessários para a criação do curso ideal que desejamos ou imaginamos, precisamos realizar as mudanças que julgamos necessárias e aceitar todas as correções de rota, sempre que necessário.

A qualidade necessária aos cursos de Contabilidade impõe mudança de paradigma. Isso significa abandonar o modelo emanado da concepção pedagógica tradicional e tecnicista e adotar uma pedagogia que busque a autonomia e a reciprocidade entre educadores e educandos. A formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes só pode ser atingida através de uma concepção pedagógica que possibilite ao aluno construir o conhecimento através de sua própria experiência (SILVA, 2001). Defende o mesmo autor que o conhecimento é personalizado, como afirmam as teorias construtivistas, e a realidade é dinâmica; o estudo da contabilidade deve ser também pessoal e precisa estimular o aluno a utilizar métodos de reflexão permanente. O ensino precisa ser visto como convite à exploração e à descoberta, e não apenas à transmissão de informações e de técnicas.

Segundo Marion (1998), ironicamente podemos dizer que o professor de contabilidade, de maneira geral, constitui uma das categorias que menos pesquisa na área contábil. Não nos referimos à pesquisa de novas descobertas na área profissional, mas sim no que tange ao ensino da contabilidade. Em outra obra, Marion (2001) enfatiza que mesmo sendo a IES o local mais adequado para pesquisa, isso não ocorre, ela se propõe simplesmente a transmitir o conhecimento através de mera cópia daquilo que já existe. Não cria, não inova, não ensina os alunos a construir conhecimento. Tal situação resulta no perfil profissional que o curso de ciências contábeis forma: pessoas com grau de limitação muito grande, que não repensam suas ações ou buscam novos horizontes para o exercício profissional, que desejam somente fazer concursos públicos ou montar escritório de contabilidade. Algumas ações foram tomadas por parte da IES para incentivar a pesquisa científica; uma delas foi a obrigatoriedade de entrega de monografia para conclusão de curso de ciências contábeis, mas, na prática, pela falta de tempo dos alunos para pesquisar e dos professores para orientar, esse trabalho tornou-se mera cópia de trabalhos prontos disponibilizados ou vendidos através da internet, um acordo em que, em nome da formatura, são entregues trabalhos de qualquer maneira, sem um critério estabelecido por parte de quem avalia essas chamadas “pesquisas” no campo da contabilidade (MORAIS *et al.*, 2004).

A literatura também aborda críticas ao aluno de contabilidade, como revelam Morais *et al*(2004) quando apontam o perfil do aluno de ciências contábeis; relatam que, na maioria das vezes, não têm como primeira opção no vestibular estudar contabilidade; outros cursos vieram em primeiro lugar na sua preferência; outra quantidade de alunos veio para o curso pela perspectiva de arrumar uma colocação no mercado de trabalho mais fácil ou pelo desejo de fazer um concurso público e ter estabilidade financeira; e, em último lugar, a influência dos familiares, já que, mesmo os pais sendo profissionais de contabilidade, não sonham o mesmo para seus filhos. Em face de toda essa mistura de perfis dos estudantes de contabilidade, ainda temos os técnicos de contabilidade, que, vendo as dificuldades do mercado de trabalho, se arriscam a buscar uma vida melhor com a formação superior.

O não-investimento das IES (instituições de ensino superior) em cursos de mestrado e doutorado visando melhor capacitação didático-pedagógica é um item que contribui para a falta de bons professores e se reflete também no perfil dos alunos, que não são despertados para a pesquisa e desenvolvimento da carreira; apenas buscam o enfoque prático de trabalhar e ganhar dinheiro logo após a conclusão do curso.

Paulo Freire (1997) diz que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A implantação dos primeiros programas *stricto sensu* em contabilidade no Brasil ocorreu nos anos 1970. O pioneiro foi o Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, em 1970. Na mesma década foi criado o Programa de Mestrado em Ciências Contábeis da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, que em 1991 foi reestruturado e transferido para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em 1978, foi implantando o Programa de Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP, pioneiro e único com alunos em nosso país, que vem influenciando de maneira

decisiva a pesquisa contábil brasileira, pois a maioria absoluta dos doutores em ciências contábeis brasileiros é egressa desse programa. Ainda em 1978, foi implantando o Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis na PUC – São Paulo, fortemente apoiado pela FEA/USP (PELEIAS, PERES DA SILVA, SEGRETI e CHIOROTTO, 2007).

Os mesmos autores destacam algumas razões para a implantação de novos programas *stricto sensu*.

- a) As exigências da Lei 9.394/96, itens II e III do artigo 52, de que pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior, a partir de centro universitário, fosse de professores com titulação mínima de mestrado, e da existência de professores em tempo integral dedicados à docência e à pesquisa;
- b) O aumento da oferta de cursos superiores no Brasil e dentre esses os de ciências contábeis, ocorrida ao longo da década de 1990;
- c) O aumento no número de professores doutores em ciências contábeis ocorrido no período, apesar de o Brasil possuir, à época, apenas um programa de doutorado na área;
- d) A atuação de professores doutores em outras áreas que não em ciências contábeis nos programas *stricto sensu* em contabilidade, o que em parte reduziu a restrição de haver apenas um doutorado na área no país e contribuiu para minimizar a endogenia do corpo docente desses programas.

Os problemas ligados à formação acadêmica dos professores de contabilidade estão refletidos na avaliação de desempenho dos discentes que estão em cursos específicos de ciências contábeis bem como do próprio curso. Sendo assim, não é difícil perceber que os demais cursos que formam não-contadores, como administração de empresas, podem apresentar dificuldades ainda maiores de acompanhamento das disciplinas de contabilidade pelos discentes, com desempenho ainda mais crítico.

O ensino da contabilidade para alunos do curso de administração de empresas requer tratamento especial, pois os futuros profissionais que serão responsáveis pela tomada de decisões nas organizações necessitam entender e interpretar

adequadamente as informações disponibilizadas pela ciência contábil (FERNANDES e ALVES, 2006). Contextualizando o ensino da contabilidade no universo do curso de administração, o autor afirma que ele deve estar provido de técnicas para atender à demanda específica dos usuários internos da informação contábil. Podemos incorrer num equívoco ao aproveitar a metodologia do ensino para formação de contadores na aplicação no ensino de não-contadores. O administrador é o profissional que realiza o processo de planejamento, organização, liderança, comando e controle do trabalho dos membros da organização e dos recursos para atingir os objetivos e a missão empresarial. Cabe aos profissionais de administração a responsabilidade pelo funcionamento da empresa, sempre buscando bons resultados diante dos diversos cenários e pela análise e solução de problemas organizacionais (FERNANDES e ALVES, 2006).

As diferentes necessidades dos profissionais que atuam nas organizações nas áreas administrativa, comercial e produtiva exigem, a cada dia que passa, atitudes de criação de uma contabilidade devidamente adequada a profissionais não-contadores. Marion (1998) revela que temos disponíveis excelentes obras na área contábil que visam especificamente formar o contador no objetivo de como fazer a Contabilidade. Já o profissional não-contador que tem grande nível de dependência das informações delegadas da contabilidade busca na literatura respostas para como entender ou como interpretar a contabilidade. Tchecou (2002) afirma que essas publicações transmitem uma visão abrangente dos diversos conceitos contábeis, dos relatórios de alguns tipos de decisões com base nas demonstrações financeiras e nas demais informações advindas da contabilidade, demonstrando sua importância como instrumento fundamental no processo de mensuração, meio de comunicação e subsídios pra auxiliar a tomada de decisões. Souza *et al* (2001) afirmam que a contabilidade é malvista pelos não-contadores por ser ensinada de maneira incorreta. No curso de administração, a disciplina Contabilidade Geral deve apresentar conteúdos iniciais que possam, em conjunto com o aprendizado das outras disciplinas da grade curricular, apoiar o processo de gestão e facilitar a tomada de decisão.

3 Metodologia da pesquisa

A proposta deste capítulo é abordar a metodologia utilizada para responder ao problema de pesquisa apresentado no início deste trabalho e, por conseguinte, às hipóteses de pesquisa que se originam dele.

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 61), metodologia “refere-se à maneira global de tratar o processo de pesquisa, da base teórica até a coleta de dados”, enquanto os métodos seriam “as várias maneiras de coletar e/ou analisar os dados”.

3.1 - Tipos de pesquisa

Cooper e Schindler (2003, p. 33) afirmam que “uma boa pesquisa gera dados confiáveis, sendo derivada de práticas conduzidas profissionalmente, que podem ser usadas com segurança na tomada de decisão gerencial”. Podemos classificar as pesquisas quanto a: objetivo, processo, lógica e resultados.

3.1.1 – Quanto ao objetivo

Revelam os motivos que levaram à sua realização, dividindo-se em pesquisa exploratória, descritiva, analítica ou preditiva.

- a) *Exploratória*. utilizada quando desejamos obter ou conhecer o comportamento de um fenômeno de pesquisa. Pode ser usada para formular um problema ou defini-lo com maior precisão; identificar cursos de ação; desenvolver hipóteses; estabelecer propriedades para futuras pesquisas (MALHOTRA, 2006, p. 100);
- b) *Analítica*. visa avaliar as relações de causa e efeito entre as variáveis relacionadas e determinado evento. Segundo Collis e Hussey (2005, p. 24), o pesquisador vai além da descrição das características, analisando e explicando por que ou como os fatos estão acontecendo;
- c) *Descritiva*. objetiva revelar o comportamento de um fenômeno a partir de observações e testes implementados com esse fim. Conforme Cooper e Schindler (2003, p. 31), “um estudo descritivo tenta descobrir respostas para quem, o que, quando, onde e, algumas vezes, como”;
- d) *Preditiva*. oferece explicação para o que está acontecendo, responde às perguntas como, por que e onde para eventos presentes e futuros. Segundo Collis e Hussey (2005, p. 25) o objetivo da pesquisa preditiva é generalizar a

partir da análise, prevendo certos fenômenos com base em relações gerais e hipotéticas.

3.1.2 – Quanto ao processo:

Pode ser quantitativa ou qualitativa; está ligada à maneira pela qual os dados serão coletados e analisados.

- a) *Quantitativa*. método objetivo por natureza, com enfoque na mensuração dos fenômenos, envolvendo coleta e análise de dados numéricos, com aplicação de testes estatísticos. Utiliza raciocínio lógico, “de modo que precisão, objetividade e rigor substituam palpites, experiências e intuição como a maneira de investigar problemas de pesquisa” (Collis e Hussey, 2005, p. 58-59);
- b) *Qualitativa*. método subjetivo, examina e reflete as percepções para obter entendimento relativo aos aspectos sociais e humanos. Collis e Hussey (2005, p. 155) alertam que, em pesquisa positiva ou fenomenológica (qualitativa), sempre haverá combinação de entradas quantitativas e qualitativas de dados; o equilíbrio dependerá das exigências analíticas do pesquisador e do propósito geral da pesquisa.

3.1.3 – Quanto à lógica:

A pesquisa quanto à lógica pode ser dedutiva ou indutiva; leva em consideração se ela parte do específico para o geral ou vice-versa.

- a) *Dedutiva*. constrói-se primeiramente uma estrutura conceitual e teórica, sendo testada em seguida de forma empírica;
- b) *Indutiva*. forma-se a teoria a partir da realidade empírica; a observação individual é transformada em afirmações-padrão ou normas gerais.

3.1.4 – Quanto aos resultados:

Divide-se em pesquisa aplicada ou básica, pela contribuição geral para o conhecimento, advinda da resolução de determinado problema.

- a) *Aplicada*. concebida para que, através das suas descobertas, entenda-se um problema específico existente;
- b) *Básica*. conduzida basicamente para aumentar o entendimento geral sobre determinado assunto; uma contribuição para o bem comum, sem aplicação

imediate ou pretensão de resolver um problema específico para uma organização.

Levando em consideração suas delimitações e perspectivas e o referencial teórico no qual se desenvolve, extraído da literatura que norteia o problema de pesquisa e as suas hipóteses, o presente trabalho está caracterizado como uma **pesquisa descritiva realizada de forma quantitativa que emprega lógica dedutiva, que resulta em pesquisa aplicada.**

3.2 – Método de levantamento de dados

O desenvolvimento desta pesquisa está respaldado em revisão bibliográfica, através de consultas a livros, artigos técnicos, páginas da internet, monografias, dissertações, teses, leis e regulamentos que se relacionam com o problema da pesquisa e suas hipóteses. O panorama geral da bibliografia que caracteriza o referencial teórico está apresentado no capítulo intitulado Revisão da Literatura, para dar sustentação às constatações apresentadas. Foram criados alguns instrumentos de avaliação e pesquisa, **questionários**, que geraram os dados. Adicionalmente, foi realizada pesquisa também em documentos, relatórios, publicações e outras informações restritas da Fundação Cecierj/Consórcio Cederj.

Os questionários foram enviados aos Pólos através da Vice-Presidência Científica, da Fundação Cecierj, responsável pelo acompanhamento das pesquisas desenvolvidas no âmbito da instituição, aos tutores do curso de graduação à distância e professores do PVS, que distribuíram para os alunos e após devolveram a sua origem.

Os dados referem-se a fatos ou coisas conhecidas usadas como base para interferência ou consideração. Alguns autores fazem distinção entre dados e informações, definindo estas últimas como conhecimento; dados que foram organizados de forma útil (Collis e Hussey, 2005, p. 153). Segundo esses autores, em pesquisa o interesse é coletar dados sobre variáveis, e uma variável é um atributo da entidade escolhida como unidade de análise. A característica mais importante de uma variável é que ela pode mudar; em outras palavras, pode assumir mais de um valor, seja entre entidades (dados de seções opostas) ou dentro da mesma entidade ao longo do tempo (dados de período de tempo). Além disso, esses valores diferentes são capazes de ser observados e/ou mensurados.

Os principais métodos de coleta de dados são: técnica de incidente crítico, diários, grupos de foco, entrevistas, observação, análise de protocolo e questionários (Collis e Hussey, 2005, p. 145); a seguir, destacam-se os pontos principais de cada uma dessas maneiras de coletar dados, conforme os autores:

- a) *Técnica de incidente crítico.* amplamente usada durante entrevistas em profundidade para gerar dados qualitativos; essa técnica pode ser considerada importante para gerar dados em uma entrevista em que falta foco ou quando os entrevistados têm dificuldade de expressar suas opiniões, mas há o perigo de os respondentes não se lembrarem de fatos importantes ou racionalizem eventos para impor certa lógica e coerência que não existiu naquela ocasião;
- b) *Diários.* é um arquivo de acontecimentos ou pensamentos usado para captar e registrar o que pessoas fazem, pensam e sentem; são mais úteis para gerar dados quantitativos do que qualitativos; entre os problemas práticos associados a estudos de diários está a seleção de participantes que possam expressar-se bem por escrito;
- c) *Grupo de foco.* usado para reunir dados relativos aos sentimentos e opiniões de um grupo de pessoas que está envolvido em uma situação comum; o pesquisador deve tentar criar uma atmosfera calma e gravar o que é dito ou poder pedir ajuda a outras pessoas para observar e gravar o que é dito;
- d) *Entrevistas.* são feitas perguntas selecionadas a participantes para descobrir o que fazem, pensam ou sentem; podem ser feitas pessoalmente, por telefone ou por computador (via *e-mail*, ICQ etc.), conduzidas individualmente ou em grupo;
- e) *Observação.* pode acontecer em ambiente de laboratório ou cenário natural; pode ser do tipo não-participante ou participante, sem ou com envolvimento do pesquisador; há problemas que estão associados à observação, como ética, objetividade, visibilidade e tecnologia para registrar o que está sendo observado;
- f) *Análise de protocolo.* o objetivo é avaliar a maneira de pessoas se comportarem e pensarem em determinada situação; envolve menos de uma dúzia de participantes, utiliza verbalização retrospectiva (participante descreve processos que já aconteceram) ou simultânea (à medida que se realiza uma tarefa);
- g) *Questionários.* é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, escolhidas após a realização de testes, tendo em vista extrair respostas confiáveis de uma amostra escolhida; objetiva descobrir o que um grupo de participantes faz, pensa ou sente.

Qualquer questionário tem três objetivos específicos. Em primeiro lugar, deve transformar a informação desejada em um conjunto de perguntas específicas que

os entrevistados tenham condições de responder. A elaboração de perguntas que os entrevistados saibam responder, respondam efetivamente e que proporcionem a informação desejada é uma tarefa difícil (...). Em segundo lugar, um questionário precisa motivar e incentivar o entrevistado a se deixar envolver pela entrevista, a cooperar e completar a entrevista (...). Em terceiro lugar, um questionário deve sempre minimizar o erro de resposta. Um questionário pode ser uma fonte importante de erros de resposta. A minimização desse erro é um importante objetivo do planejamento de um questionário (MALHOTRA, 2007, p. 291).

Como demonstrado nas citações e abordagens literárias contidas neste capítulo, os questionários que integram esta pesquisa foram impressos, conforme Anexo A, e elaborados com base na bibliografia intitulada *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*, ano 2007, de Collis e Hussey, utilizada na disciplina Metodologia da Pesquisa, que integra os créditos do curso de Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ e complementado durante a fase de orientação com o livro *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*, de Natesh K. Malhotra, de 2007.

Os questionários foram repassados para alunos do ensino à distância que lecionam as disciplinas Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis, durante a avaliação presencial (prova escrita) que acontece em todos os Pólos, na mesma data, mês de novembro / 2009, através dos tutores. O questionário dos alunos presenciais foi distribuído em sala de aula, segundo semestre de 2009, pelos professores, na UFRRJ. O questionário destinado aos alunos do PVS foi distribuído durante as aulas, que acontecem aos sábados, pelos professores, segundo semestre de 2009. Os professores do curso de Administração da UFRRJ, que lecionam as quatro disciplinas de contabilidade em ambas as modalidades, responderam questionário próprio, enviado para a UFRRJ, também no segundo semestre de 2009.

Os questionários buscaram abordar os pontos mais importantes e críticos da literatura destacados no problema de pesquisa e suas hipóteses, oferecendo informações para análise a respeito desses assuntos, por meio dos respondentes diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das disciplinas de contabilidade, no curso de graduação em Administração: professores e alunos de graduação a distância e presencial.

A pesquisa também apresenta questionário específico para verificar se a população que reside fora da Região Metropolitana, que está na iminência de ingressar em um curso superior, conhece as possibilidades existentes na carreira de ciências contábeis e se estaria disposta a buscar essa formação longe da sua cidade, afastada da sua família, ou prefere ingressar no curso superior que estiver mais próximo, mesmo que não seja o que mais lhe interessa.

Destacamos na delimitação da pesquisa a situação demográfica dos cursos de graduação na área de contabilidade em nosso estado. Atualmente existem 74

cursos, concentrando-se a maioria na Região Metropolitana, que também abriga a grande maioria das IES (Instituições de Ensino Superior) públicas que oferecem cursos de graduação gratuitos e de qualidade, pesquisa, extensão e pós-graduação (*lato sensue strictu sensu*).

3. 3 – Análise dos dados

A estatística é um conjunto de métodos e teorias aplicados a dados quantitativos ao tomar decisões diante de uma incerteza. Ela permite reconhecer e avaliar os erros envolvidos em quantificar nossa experiência, principalmente ao generalizar a partir do que é conhecido sobre um grupo pequeno (uma amostra) para um grupo maior (a população) (ROWNTREE, 1991, p. 186).

Os dados da pesquisa foram codificados e preparados para serem processados e analisados pelo programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). A verificação da distribuição de frequência tem por objetivo verificar o número total de observações para uma variável que está sendo analisada (Collis e Hussey, 2005, p. 188).

Foram utilizados testes paramétricos e não-paramétricos nessa etapa da pesquisa; os paramétricos envolvem estatística de amostra com parâmetros da população, usados para dados com distribuição normal; os não-paramétricos são considerados gerais e podem ser usados em dados assimétricos, dados que são distribuídos normalmente.

3.4 - População e amostra

Uma amostra é formada por alguns dos membros de uma população. Uma população pode referir-se a um grupo de pessoas ou a qualquer outro grupo de itens sendo considerados para propósitos de pesquisa (Collis e Hussey, 2005, p. 148).

A população-alvo desta pesquisa pode ser dividida em quatro grandes grupos: alunos do PVS, alunos do curso de Administração de Empresas na modalidade a distância (curso oferecido no âmbito do Consórcio Cederj), alunos do curso de Administração de Empresas na modalidade presencial (estes dois grupos de alunos são da UFRRJ) e professores da UFRRJ que lecionam as disciplinas-alvo da pesquisa (em geral o professor leciona a disciplina na modalidade a distância e também presencial). Os alunos do curso a distância estão distribuídos em dez polos, conforme apresentado na delimitação da pesquisa. Foram investigados os alunos de nove polos; optamos por não investigar o polo da cidade de Quatis, tendo em vista o contingente extremamente baixo nessa localidade. Os alunos do PVS foram

investigados em sete polos escolhidos com base na distribuição geográfica e nas dimensões do município e o conseqüente mercado de trabalho.

Foram respondidos e analisados 540 questionários dos alunos do PVS, 207 questionários dos alunos à distância, sendo 110 de alunos de Contabilidade Geral I, 27 dos alunos de Contabilidade Geral II e 70 dos alunos de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial. Os alunos do ensino presencial responderam 110 questionários e por último, os professores responderam 20 questionários. Ao todo, a pesquisa contou com 877 questionários para análise de resultados e dar embasamento às conclusões que procuram responder ao problema de pesquisa.

A seção 1.5 – Delimitação da Pesquisa, apresenta justificativas para escolha dos locais que foram distribuídos os questionários.

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 153), há uma tentação, principalmente em pesquisas por questionários, de escolher a maior amostra possível. Embora esse método não seja necessário se houver disposição de aceitar certo nível de incerteza em suas conclusões, a questão do número adequado de sujeitos para incluir numa amostra é muito complexa. É um mito para Cooper e Shindler (2006, p. 156). Na verdade, o que define o tamanho da amostra é a “função da variação dos parâmetros da população sob estudo e da precisão estimada necessária do pesquisador”. Stevenson (1986, p. 158-159) lembra que a amostragem está estritamente relacionada à probabilidade, e juntas formam o fundamento da teoria da inferência. O autor destaca que o propósito da amostragem é fazer generalizações sobre a população básica. Dessa forma, é axiomático que a população-alvo seja estabelecida de modo que se possam fazer generalizações válidas.

3.5 – Variáveis operacionais

Variável pode ser definida como “qualquer característica de um indivíduo, podendo assumir diferentes valores, de acordo com o indivíduo a que se estiver referindo” (MOORE *et al*, 2006, p. 4).

As variáveis podem ser quantitativas e qualitativas, independentes e dependentes, exógenas e *confounding*, conforme Collis e Hussey (2005, p. 147-148), com as seguintes definições:

- a) *Qualitativa*. é um atributo não-numérico de um indivíduo ou objeto, como gênero, cor, posição no trabalho ou classe social;
- b) *Quantitativa*. é um atributo numérico de um indivíduo ou objeto, dividido em discreto e contínuo. Discreto só pode assumir um dentre vários valores entre

o começo e o fim de uma escala, não aceita valores como 1,3 ou 4,6 ou 9,9; somente valores como 0, 1, 2, 3, 4 e 5. Contínuo pode assumir qualquer valor entre o começo e o final de uma escala, como 45kg, 46,5kg, ou 1,70cm, 2,50cm etc.;

- c) *Independente*. é aquela que pode ser manipulada para prever os valores da variável dependente;
- d) *Dependente*. é aquela cujos valores são previstos pela variável independente;
- e) *Exógena*. qualquer uma que seja diferente da variável independente e que poderia exercer algum efeito na dependente. Exemplo: a investigação da relação produtividade x motivação pode ser afetada por uma onda de calor, o trabalho para controlar, a aquisição de uma empresa ou problemas domésticos;
- f) *Confounding*. aquela que obscurece o efeito da outra. Exemplo: novidade para empregadores por serem o centro da atenção do pesquisador ou trabalharem em um local estranho se o estudo é realizado em um laboratório.

Com base no problema de pesquisa, estabelecemos quatro variáveis e/ou hipóteses para serem investigadas a partir do objetivo principal da pesquisa, que está representado na pergunta **A metodologia do ensino a distância aplicada às disciplinas de contabilidade permite melhor desempenho em relação ao ensino presencial ?** . As variáveis estão definidas a seguir:

- 5) Quais as características (perfil) do aluno que opta pelo curso de contabilidade e quais são sua motivação e expectativa, em relação ao curso;
- 6) Investigar se há diferença em termos de desempenho dos alunos nas disciplinas de contabilidade nos cursos de graduação, comparando-se as duas metodologias;
- 7) Identificar se existe alguma limitação da metodologia a distância que comprometa o aprendizado;
- 8) Verificar se há diferença de conteúdo das disciplinas de contabilidade em função da metodologia utilizada?

Como pode ser entendido pela definição, temos as variáveis características do aluno/motivação expectativa – V1; desempenho dos alunos – V2; limitação da metodologia – V3; e diferença de conteúdo – V4 para serem coletadas por meio de questionários e responder ao questionamento principal da pesquisa.

O fluxograma descrito na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresenta as hipóteses de pesquisa a partir das quais foram criadas as quatro variáveis que deram origem às questões que compõem os questionários, que foram desenvolvidos para quatro públicos distintos, a saber: 1) questionários para alunos a distância (QAD); 2) questionários para alunos presenciais (QAP); 3) questionários para alunos do PVS (QPVS); 4) questionários para os professores (QP). Estão apresentados no Anexo I.

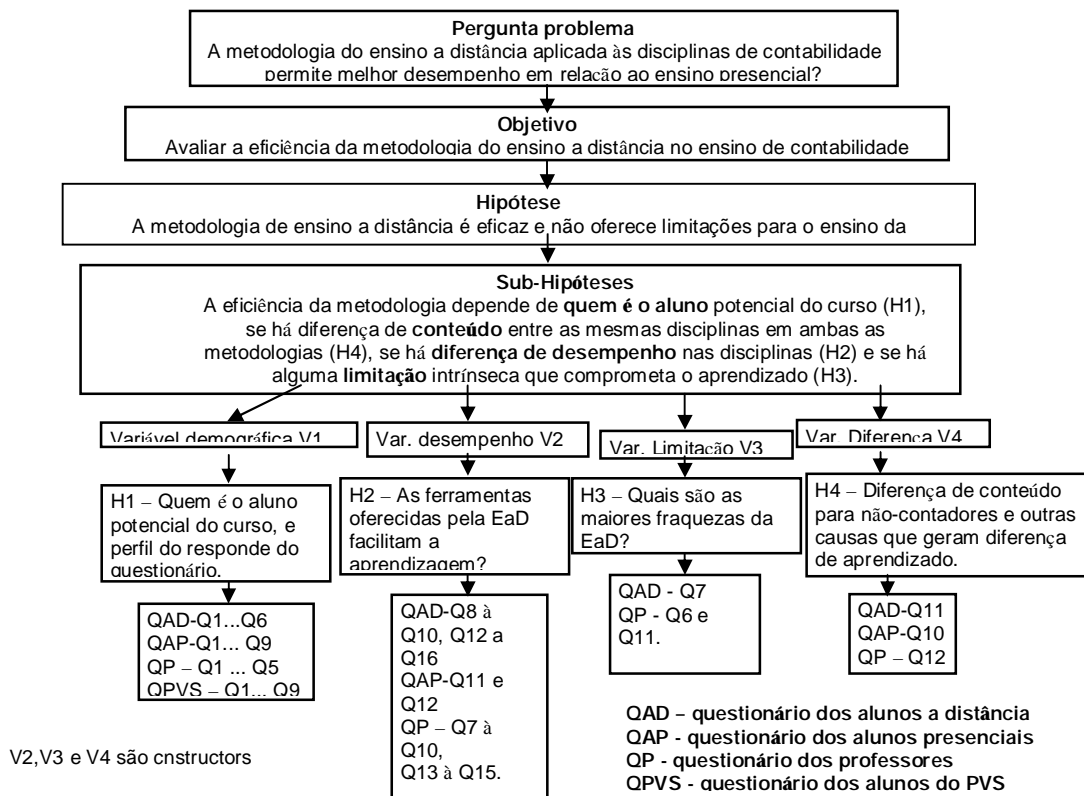


Figura 7 - Diagrama explicativo das variáveis de pesquisa e questões que integram os questionários. Fonte: Dados obtidos da pesquisa.

Na seção seguinte vamos abordar cada uma das variáveis detalhadamente.

3.5.1 - Variável característica do aluno e motivação/expectativa – demográfica – V1.

As variáveis demográficas estão presentes em todos os questionários: alunos do ensino a distância, Quadro 1 e presencial, Quadro 2, além dos professores, Quadro 3. As questões criadas a partir dessas variáveis buscam classificar cada parte da população da amostra que responde segundo sua condição natural; são consideradas variáveis independentes.

Além dos questionários mencionados, foi desenvolvido um questionário específico voltado para alunos que estão cursando o PVS – Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj/Consórcio Cederj em diferentes localidades do estado. Essa população representa os potenciais novos alunos dos cursos de Ciências Contábeis. Embora o Consórcio Cederj não ofereça esse curso, o acesso a essa amostragem de alunos sensíveis à importância de fazer um curso superior e que se propõem a investir nesse objetivo, malgrado suas limitações de infraestrutura, é uma oportunidade para traçar um panorama da aderência da população ao curso de ciências contábeis. No questionário são investigadas as variáveis demográficas de sexo e idade, bem como **características do aluno/motivação e expectativa**, buscando apresentar o perfil do potencial estudante da carreira de contabilidade e seu conhecimento a respeito, conforme apresentado no Quadro 4.

Ainda no âmbito das variáveis demográficas, como característica do aluno investigamos o curso que ele fez durante a sua formação no ensino médio e sua habilidade em usar o computador, investigando tanto o local onde ele usa quanto as atividades que ele desenvolve com o equipamento. Esse aspecto é importante de ser abordado tendo em vista que o mote da pesquisa é a investigação da metodologia a distância para o ensino, que requer destreza com as ferramentas tecnológicas para que o aluno consiga evoluir no curso. A investigação foi feita considerando as diferentes regiões do estado e levando em conta também a dimensão dos municípios e as consequentes oportunidades de trabalho na área.

Questão	Variável	Definição	Valor	Classificação
Q1	Demográfica	Sexo	1 - Masculino 2 - Feminino	Nominal
Q2	Demográfica	Estado civil	1 - Solteiro 2 - Casado 3 - Separado 4 - Outros	Nominal
Q3	Demográfica	Idade	Anos de vida	Razão
Q4	Demográfica	Formação 2º Grau	Curso	Razão
Q5	Demográfica	Local em que utiliza computador	1 - Casa 2 - <i>Lan house</i> 3 - Local público 4 - Trabalho 5 - No pólo 6 - Outros	Nominal
Q6	Demográfica	Motivo da escolha pela graduação em Administração de Empresas	1 - Influência familiar 2 - Concursos públicos 3 - Afinidade 4 - Retorno financeiro 5 - Próximo da contabilidade 6 - Outros	Nominal

Quadro 1 – Variáveis demográficas questionário alunos do ensino à distância

Questão	Variável	Definição	Valor	Classificação
Q1	Demográfica	Sexo	1 - Masculino 2 - Feminino	Nominal

Q2	Demográfica	Estado civil	1 - Solteiro 2 - Casado 3 - Separado 4 - Outros	Nominal
Q3	Demográfica	Idade	Anos de vida	Razão
Q4	Demográfica	Formação 2º grau	Curso	Razão
Q5	Demográfica	Local em que utiliza computador	1 – Casa 2 – <i>Lan house</i> 3 – Local público 4 – Trabalho 5 – Não utilizo 6 – Outros	Nominal
Q6	Demográfica	Que tipo de atividade realiza no computador	1 – Acesso <i>e-mails</i> 2 – Jogos 3 – <i>Sites</i> de relacionamento 4 – Textos 5 - Planilhas 6 – Não utilizo	Nominal
Q7	Demográfica	Motivo da escolha pela graduação em Administração de Empresas	1 – Influência familiar 2 - Concursos públicos 3 - Afinidade 4 - Retorno financeiro 5 - Próximo da contabilidade 6 - Outros	Nominal
Q8	Demográfica	Você já fez algum curso a distância?	1 – Sim 2 – Não	Nominal
Q9	Demográfica	Qual contato você já teve com a educação a distância?	1 – Já fui aluno 2 – Já fui tutor de Disciplina 3 – Já fui conteudista 4 – Participei da criação de curso 5 – Nunca tive nenhum contato 6 – Outros	Nominal

Quadro 2 - Variáveis demográficas do questionário de alunos do ensino presencial.

Questão	Variável	Definição	Valor	Classificação
Q1	Demográfica	Sexo	1 - Masculino 2 - Feminino	Nominal
Q2	Demográfica	Estado civil	1 - Solteiro 2 - Casado 3 - Separado 4 - Outros	Nominal
Q3	Demográfica	Nascimento	Data	Razão
Q4	Demográfica	Formação acadêmica	Escrever o título	Razão
Q5	Demográfica	Disciplina lecionada na graduação a	1) EaD: _____ 2) Presencial: _____ 3) EaD e presencial: _____	Razão

		distância e presencial		
--	--	------------------------	--	--

Quadro 3 - Variável demográfica presente no questionário dos professores.

Questão	Variável	Definição	Valor	Classificação
Qa	Demográfica	Inscrição PVS	Nº inscrição do aluno no PVS	Razão
Q1	Demográfica	Conhece a carreira de contador de nível superior	1 – Conheço bastante 2 – Conheço pouco 3 – Conheço info. gerais 4 – Tenho vaga idéia 5 – Desconheço completamente	Nominal
Q2	Demográfica	Você optaria pelo curso de ciências contábeis	1 – Primeira opção 2 – Segunda opção 3 – Terceira opção 4 – Quarta opção 5 – Não tenho interesse	Nominal
Q3	Demográfica	Porque não escolheu ciências contábeis	1 – Não há curso no local 2 – Só existe curso privado no local 3 – Sem chance emprego no local 4 – Não há emprego no local, não posso me mudar 5 – Não tenho interesse 6 – Essa é a minha opção	Nominal
Q4	Demográfica	Você conhece o que faz o contador de nível superior	1 – Conheço muito 2 – Conheço pouco 3 – Informações gerais 4 – Tenho vaga ideia 5 – Desconheço por completo	Nominal
Q5	Demográfica	Conhece as possibilidades de trabalho do profissional de contabilidade	1 – Conheço muito 2 – Conheço pouco 3 – Tenho vaga ideia 4 – Desconheço por completo	Nominal
Q6	Demográfica	Local em que utiliza o computador	1 – Casa 2 – Loja comercial (<i>lan house</i>) 3 – Locais públicos 4 – Trabalho 5 – Não utilizo	Nominal
Q7	Demográfica	Que atividade realiza no computador	1 – <i>E-mail</i> 2 – Jogos 3 – <i>Sites</i> de relacionamento 4 – Textos 5 – Planilhas 6 – Não utilizo	Nominal

Quadro 4 - Variável demográfica presente questionário voltado para os alunos do PVS.

3.5.2 - Variável Desempenho dos Alunos – V2

Através da variável desempenho dos alunos, buscamos avaliar se a forma como a metodologia do ensino a distância aborda as disciplinas de contabilidade permite melhor desempenho para os discentes em relação a essas mesmas disciplinas quando são ministradas no ensino tradicional.

Essa variável explora maiores detalhes dos alunos que pertencem ao ensino a distância – detalhes que refletem no seu desempenho, pois, segundo a literatura, dispõem de mais ferramentas para o aprendizado, uma vez que o seu contato com professores e alunos e a sua forma de ser avaliado acontecem de forma diferente. Além disso, são abordadas também questões comuns entre alunos a distância e presencial, buscando melhor comparação entre os resultados; quanto ao questionário dos professores – que dão aulas para alunos tanto presenciais quanto a distância –, busca-se verificar se eles observam diferença de desempenho do aluno de cada modalidade. A investigação se deu através das questões Q8 a Q10 e Q12 a Q16, em que abordamos aspectos como: se o aluno possui alguma dificuldade com as disciplinas de contabilidade; se ele se preocupa mais com as provas escritas presenciais do que com aquelas do curso a distância; frequência do uso da tutoria; modalidade de tutoria mais usada, conforme mostrado no Quadro 5, a seguir, onde estão elencadas as questões relacionadas à variável desempenho presente no Questionário dos Alunos do Ensino à Distância:

Q8	Desempenho dos alunos	Vc tem dificuldade no aprendizado das disc. de contábeis?	1 – Não, o mat. didático é suficiente 2 – Não, mat. did. + tutoria 3 – Sim, tutoria não é suficiente 4 – Sim, mat. did. não é suf. 5 – Não, os recurso são suf. 6 – Outros	Nominal
Q9	Desempenho dos alunos	No que diz respeito à sua preocupação com as provas escritas presenciais, como você classifica o seu comportamento no curso a distância?	1- Alto 2 - Médio 3 – Pouco 4 – Zero, não existe diferença 5 – Zero, nunca me preocupo	Nominal
Q10	Desempenho dos alunos	Diferença de desempenho entre prova escrita (AP) e (AD) avaliação à distância	1 - Sim, a AP é mais difícil 2 – Sim, a AD é mais difícil 3 – Ambas são fáceis 4 – Ambas são difíceis 5 – Apenas na adaptação	Ordinal
Q12	Desempenho	Outra forma de	1 - Lista de exercício	Ordinal

	dos alunos	avaliação para melhorar desempenho nas disciplinas de contabilidade	2 – Seminário/Mesa-redonda 3 – Palestras 4 – Pesquisa de Campo 5 – Estudo de caso 6 – Outros	
Q13	Desempenho dos alunos	Frequência do uso da tutoria	1 – Diariamente 2 – Duas vezes/semana 3 – Uma vez/semana 4 – Uma vez no mês 5 – Não usa 6 – Outros	Ordinal
Q14	Desempenho dos alunos	Modalidade de tutoria que mais usa	1 – Presencial 2 – Distância via 0800 3 – Distância via plataforma	Ordinal
Q15	Desempenho dos alunos	Tempo disponibilizado nas tutorias é suficiente	1 – Sim, em ambas. 2 – Não, pouco tempo p/ presencial 3 – Não, falta tempo 0800 4- Não, pouco tempo para ambas as tutorias	Ordinal
Q16	Desempenho dos alunos	Tutoria ajuda a aprender disciplina e contribui para melhor desempenho	1 – Sim, é essencial 2 – Sim, somente presencial bastaria 3 – Não, MD bastaria 4 – Não, é possível sem ela 5 – Outros	Ordinal

Quadro 5 - Questões geradas a partir da variável desempenho presente no questionário voltado para os alunos de EaD. OBS.: MD= Material Didático, Tut = Tutoria. A seguir destacamos, no Quadro 6, as questões relacionadas à variável desempenho, que compõe o questionário dos Alunos do Ensino Presencial, Q11 e Q12, como: quais seriam as outras formas de avaliação para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade.

Q11	Desempenho dos alunos	Dificuldade de aprendizado nas disciplinas de contabilidade	1 – Não, MD suficiente 2 – Não, MD e Tut suficiente 3 – Sim, MD insuficiente 4 – Sim, Tut insuficiente 5 – Não, recursos suficientes 6 – Outros	Ordinal
Q12	Desempenho dos alunos	Outra forma de avaliação para melhorar desempenho disciplinas de contabilidade	1 – Lista de exercício 2 – Seminário/Debates 3 – Palestras 4 – Pesquisa de Campo 5 – Estudo de caso 6 – Outros	Ordinal

Quadro 6 - Questões geradas a partir da variável de desempenho presente no questionário voltado para os alunos presenciais.

O quadro 7 mostra as questões que compõem o questionário dos professores, com as perguntas relacionadas à variável desempenho, Q7 a Q10 e Q13 a Q15; podemos destacar a questão: Quais fatores que provocam evasão em EaD?

Q7	Desempenho dos alunos	Alunos da disciplina de contabilidade, do curso de Adm. de Empresas, presencial e a distância são avaliados igualmente	1 - Sim 2 - Não	Nominal
Q8	Desempenho dos alunos	Qual outra forma de avaliação, além da AP e AD, aplicada na EaD	1 – Lista de exercício 2 – Trabalhos na plataforma 3 – Fórum de discussão 4 – Autoavaliação 5 – Outros	Ordinal
Q9	Desempenho dos alunos	Aluno distância tem mesma preocupação c/ prova escrita que presencial	1 – Preocupa-se mais 2 – Não, tem outra avaliação 3 – Preocupação idêntica 4 – Baixa, aluno da EaD confiante 5 – Outros	Ordinal
Q10	Desempenho dos alunos	Fatores que provocam evasão em EaD	1 – Inabilidade tecnologia 2 – Pouco contato com professor 3 – Aluno ã comprometido 4 – Volume atividades 5 – Multiculturalismo 6 – Outros	Ordinal
Q13	Desempenho dos alunos	Existe diferença no desempenho dos alunos presenciais e a distância em contabilidade	1 – Sim, presencial é melhor 2 – Sim, a distância é melhor 3 – Não há diferença 4 – Sim, a distância tem mais recursos 5 – Sim, no início p/ aluno a distância 6 – Outros	
Q14	Desempenho dos alunos	Diferença de desempenho em avaliações AP e AD para alunos a distância	1 – Sim AP é mais fácil 2 – Sim, AD é mais fácil 3 – Não há diferenças 4 – Diferença no semestre inicial 5 – Alunos dão pouca atenção à AD	Ordinal
Q15	Desempenho dos alunos	Diferença de desempenho para alunos que frequentam ou não a tutoria	1 – Sim, melhor desempenho 2 – Sim, ligeiramente melhor	Nominal

			3 – Sim, sobretudo presencial 4 – Sim, sobretudo a distância 5 – Não há diferença	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 2 - Questões geradas a partir da variável de desempenho presente no questionário voltado para os professores.

3.5.3 - Variável limitação da metodologia do ensino a distância – V3

A variável criada para tratar a limitação da metodologia do ensino à distância foi inserida em uma questão, Q7, conforme mostrado no Quadro 8, ela é voltada aos alunos presenciais e a distância, a fim de verificar se existem deficiências, limitações ou restrições no processo de aprendizado das quatro disciplinas de contabilidade abordadas no curso de administração de empresas: Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis, presentes em ambas as metodologias. A questão é abordada também junto aos professores, nas Q6 e Q11, priorizando o desenvolvimento das disciplinas junto à metodologia do ensino a distância, conforme destacado no Quadro 9. Essas três questões são respondidas em termos de escala: o respondente classifica as respostas, atribuindo uma nota a cada uma das opções.

As disciplinas de contabilidade que estão sendo investigadas neste trabalho são as mesmas que integram o currículo do curso de graduação em ciências contábeis, porém estamos tratando de um curso de graduação para não-contadores, que têm interesse específico dentro do universo da doutrina contábil, aproximando-se mais do processo de decisão.

Q7	Limitação da metodologia	Classificar maiores fraquezas da EaD (1 menor fraqueza até 5 maior)	1 – Excesso de texto 2 – Tempo reduzido para tutoria 3 – Pouco contato humano 4 – Despreparo tecnológico 5 – Qualidade do mat. didático 6 – Outros	Nominal
----	--------------------------	----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------

Quadro 3 - Questões criadas a partir da variável limitação da metodologia que compõe os questionários de alunos de EaD e presenciais.

Q6	Limitação da metodologia	Quais as fraquezas do ensino a distância (escala de Likert)	1 – Excesso de textos 2 – Tempo reduzido de tutoria 3 – Contato com alunos e tutores 4 – Pouco preparo em informática 5 – Material didático	Nominal
	Limitação	Quais as	1 – Sistema de tutoria	Nominal

Q11	metodologia	ferramentas (ou características) que a instituição oferece (ou possui) que refletem bons resultados como instituição de EaD? (escala de Likert)	eficiente 2 – Tradição da instituição 3 – Material didático para os alunos 4 – Parâmetros mínimos solicitados pelo MEC 5 – Plataforma que facilita a comunicação através de <i>chats</i> , fóruns, postagem de notícias e outros	
-----	-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Quadro 4 - Questões criadas a partir da variável limitação da metodologia que compõe os questionários de professores.

3.5.4 - Variável Diferença de Conteúdo

A variável diferença de conteúdo foi criada com o intuito de descobrir através de cada aluno se ele verifica alguma inconsistência que exista no seu curso de graduação que esteja gerando dificuldades de compreensão e entendimento das disciplinas de contabilidade, contribuindo para um baixo aprendizado em relação às demais disciplinas, Q11 e Q10.

A variável aplicada ao questionário dos professores, Q12, procura refletir se o ensino da contabilidade sofre alguma variação ao ser tratado em um curso diferente da graduação de ciências contábeis ou se são compatíveis, uma vez que, de acordo com a literatura, podemos incorrer num equívoco ao aproveitar a estrutura de ensino para formação de contadores para aplicação no ensino de não-contadores.

Q11	Diferença de conteúdo	Disciplinas de contabilidade em EaD permitem melhor aprendizado que no presencial (escala de Likert)	Marcar escala: desempenho presencial superior (1), idêntico (5) e desempenho do aluno EaD superior (10)	Ordinal
-----	-----------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------

Quadro 5 - Variável Diferença de Conteúdo - Questionário dos alunos de EaD.

Q10	Diferença de conteúdo	Quais as deficiências existentes no seu curso de graduação que você acha que comprometem o aprendizado das disciplinas de contabilidade	1 – Professores: escala Likert 2 – Avaliação: escala Likert 3 – Mat. didático: escala Likert 4 – Relacionamento: escala Likert 5 – Bibliográfico: escala Likert	Ordinal
-----	-----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------

Quadro 11 - Variável Diferença de Conteúdo - Questionário dos alunos presenciais.

Q12	Diferença de conteúdo	Disciplinas de contabilidade em curso de Administração de Empresas são iguais na graduação de Contabilidade	1 – Muita diferença 2 – Pouca diferença 3 – Nenhuma diferença	Nominal
-----	-----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------

Quadro 6 - Variável Diferença de Conteúdo - Questionário dos professores.

No próximo capítulo analisaremos os dados obtidos a partir da aplicação dos questionários, bem como alguns dados restritos ao sistema de gestão acadêmica da Fundação Cecierj/Consórcio Cederj que, por vezes, vêm explicar ou ratificar os dados obtidos com os questionários. Também apresentaremos o perfil socioeconômico do aluno do PVS respondente do questionário e o perfil do aluno que ingressa no curso de Administração a distância oferecido pela UFRRJ através do Consórcio Cederj.

4 Descrição e análise dos resultados

Apresentamos neste capítulo a análise dos dados coletados e os testes estatísticos desenvolvidos, com o objetivo de responder ao problema de pesquisa e, através dessas evidências, elaborar a conclusão para o objetivo central do trabalho.

4.1 – Primeira hipótese de pesquisa: Quais as características do aluno que opta pelo curso de Ciências Contábeis e quais são sua motivação e sua expectativa? – V1

A hipótese de pesquisa inicial está construída na pergunta **Quais as características do aluno que opta pelo curso de contabilidade e quais são sua motivação e sua expectativa em relação ao curso?** Conforme apresentado no fluxograma que mostra como está estruturado o processo de coleta de dados (Figura 7), podem ser verificadas as questões de cada questionário que respondem à referida hipótese.

4.1.1 – Perfil da amostra

A caracterização do perfil dos alunos foi traçada a fim de verificar se os respondentes que cursam as disciplinas de contabilidade tanto a distância quanto presencial são de mesma origem social, com as mesmas características, ou se existe alguma condição ou situação prévia à graduação, que favoreça ou prejudique de algum modo o aprendizado e o desempenho desses discentes.

Os dados foram levantados através de questionários que foram passados para os alunos do curso de Administração tanto a distância quanto presencial e para os alunos do PVS. Esses dados são confrontados com dados obtidos de outras fontes, como o sistema acadêmico do Consórcio Cederj, e dados oriundos do formulário que os alunos preenchem ao se inscrever no vestibular. Eles são confrontados a fim de verificar se a pesquisa é fidedigna e foi realizada corretamente, comprovando os dados internos ao Consórcio.

4.1.1.1 – Perfil extraído dos dados da inscrição no vestibular Cederj

Nesta seção são apresentados dados oriundos do sistema de gestão dos estudantes do Consórcio Cederj, bem como daqueles que se inscrevem no vestibular. Os dados que são de acesso restrito foram particularmente liberados para complementar a pesquisa que é a razão desta dissertação. É fundamental conhecer o público-alvo da pesquisa, o aluno e suas características socioeconômicas, bem como suas motivações profissionais. Os gráficos a seguir caracterizam a população do curso de Administração quanto aos fatores individuais, com a proposta de conhecer quem é o aluno do curso, qual o seu perfil socioeconômico etc.

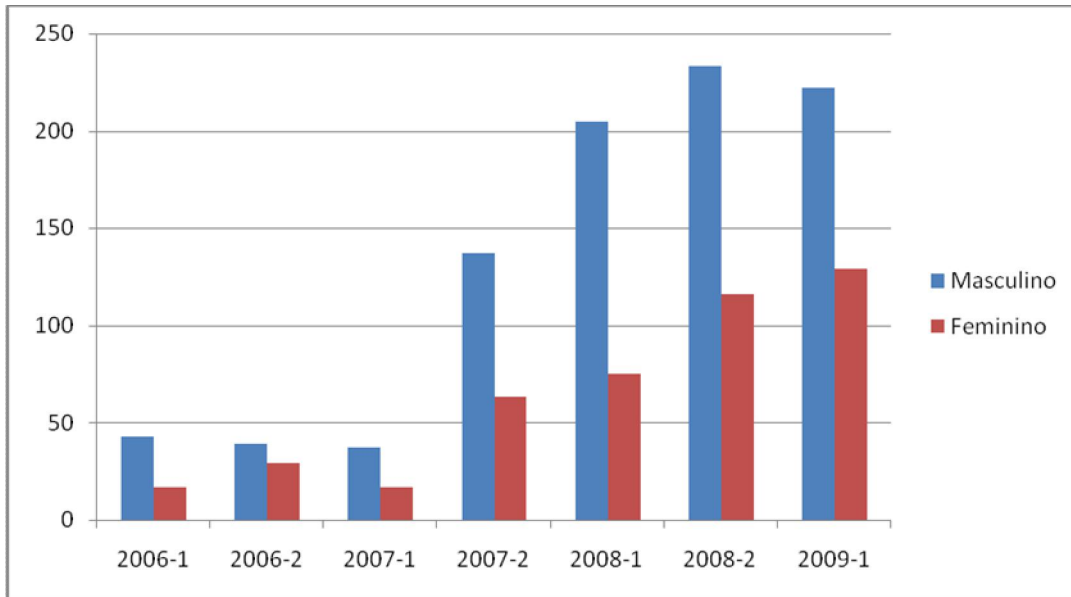


Figura 8 - Gênero dos alunos do curso de administração desde 2006. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

Ao acessar os dados, observa-se que muitos alunos não respondem corretamente os formulários e/ou questionários. Em 2006-1, não foram respondidos 140 questionários; em 2006-2, esse número chegou a 142; no ano de 2007, 145 questionários não foram preenchidos; em 2008-2, apenas 1 questionário não foi preenchido corretamente; em 2009-1, 327 questionários não foram respondidos. Em função desse grande número, os dados para 2009-1 não serão considerados, por não serem representativos. A partir da Figura 1 - Evolução das vagas oferecidas vestibulares Cederj.....54

Figura 2 - Mapa da distribuição dos Pólos regionais do Cederj.....55

Figura 3 - Evolução do número de Pólos do Cederj no Estado56

Figura 4 - Distribuição do nº de alunos por curso detalhado por universidade.....59

Figura 5 – Tela da plataforma cursos de graduação Cederj.....60

Figura 6 - Exemplo do uso da plataforma para os cursos de extensão63

Figura 7 – Diagrama das hipóteses da pesquisa e / ou variáveis84

Figura 88, observamos que os estudantes do curso de Administração são, em sua maioria, homens: a população masculina é em média o dobro da feminina.

Segundo a Figura 99, que mostra a faixa etária dos estudantes que ingressam no curso, constatamos que a maioria do público pertence à faixa de 20 a 30 anos. Observamos que, no primeiro ano de vigência do curso, houve procura de pessoas com mais de 50 anos, o que praticamente não se verificou nos anos seguintes.

Através do gráfico, concluímos ainda que mais recentemente (2007-2) vem aumentando a procura do curso de Administração por parte de jovens de menos de 20 anos.

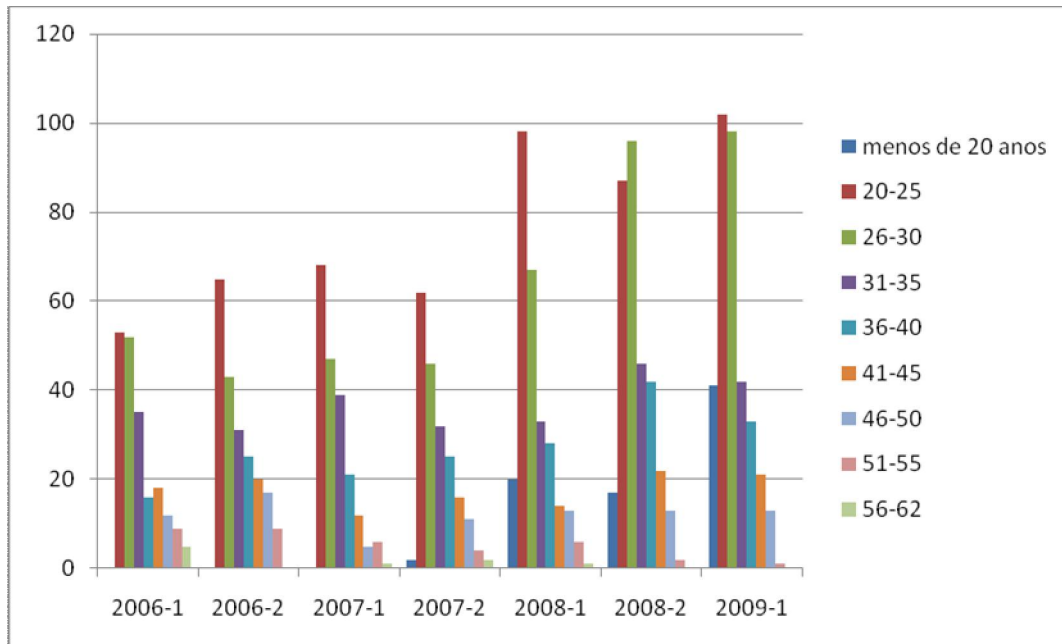


Figura 9 – Dados referentes à faixa etária alunos de administração. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

A partir dos gráficos das Figura 1 - Evolução das vagas oferecidas vestibulares Cederj.....54

Figura 2 - Mapa da distribuição dos Pólos regionais do Cederj.....55

Figura 3 - Evolução do número de Pólos do Cederj no Estado56

Figura 4 - Distribuição do nº de alunos por curso detalhado por universidade.....59

Figura 5 – Tela da plataforma cursos de graduação Cederj.....60

Figura 6 - Exemplo do uso da plataforma para os cursos de extensão63

Figura 7 – Diagrama das hipóteses da pesquisa e / ou variáveis84

Figura 88 e Figura 99, conclui-se que a população do curso de administração oferecido pelo Consórcio Cederj é tipicamente formada por jovens do sexo masculino com idade entre 20 e 30 anos.

Os dados mostram o perfil, quanto a gênero e faixa etária, do aluno que procura o curso de Administração, bem como sua familiaridade com EaD. Os dados oriundos dos questionários de inscrição no vestibular corroboram os dados apresentados pelo sistema acadêmico, conforme era esperado, visto que todos os estudantes que se matriculam no curso passam pelo vestibular. Os estudantes que ingressaram de

2008-1 a 2009-1 em média residem a 1 ou 2 horas de distância do Pólo do Cederj, conforme destacado na Figura 1010.

O sistema de educação a distância permite a democratização do acesso ao ensino superior, através da sua capilarização para os vários rincões do estado. Alguns autores apontam que o acesso à informação não é apenas um direito, mas é um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso a outros direitos (GADOTTI, 2000), e a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento econômico, uma vez que a diminuição das desigualdades educacionais são o principal correlato das desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida (BAKER, 2004; SCHWARTZMAN, 2006). Através do sistema EaD podemos, de certa forma, assegurar esse direito fundamental.

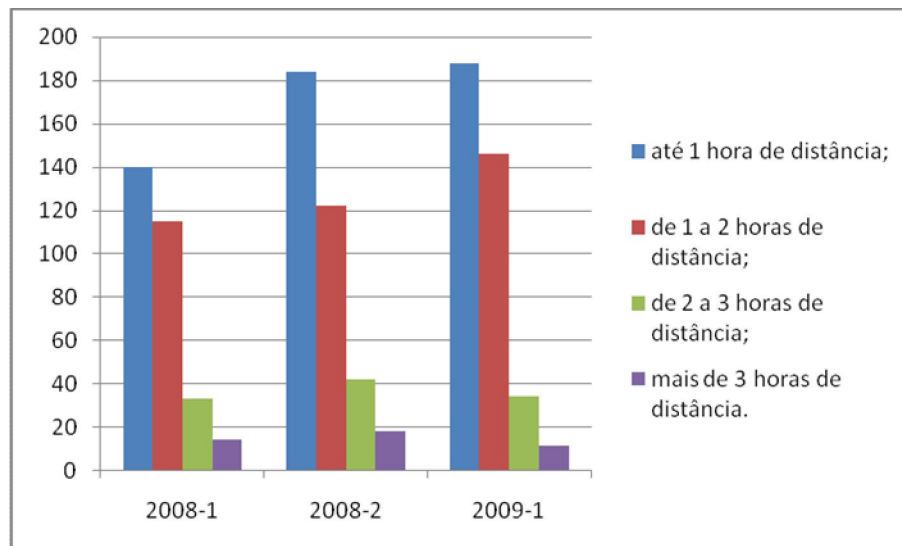


Figura 10 - Distância alunos do pólo que estão associados. Fonte: Dir. Acadêmica Cederj

Quanto à disponibilidade dos estudantes para frequentar o pólo Cederj, observamos que a maioria deles tem possibilidade de ir ao Pólo uma vez por semana pela manhã, seguido daqueles que podem ter a mesma frequência, porém à noite; em seguida estão aqueles que não possuem disponibilidade para ir ao Pólo.

Dentre os fatores que influenciam o aluno na sua opção pelo curso de Administração, observamos que a adequação às aptidões pessoais é o fator que mais influencia, conforme mostrado no gráfico Figura 1111. Essa pergunta também é feita no questionário elaborado no âmbito da dessa dissertação, conforme será tratado em detalhes na seção seguinte.

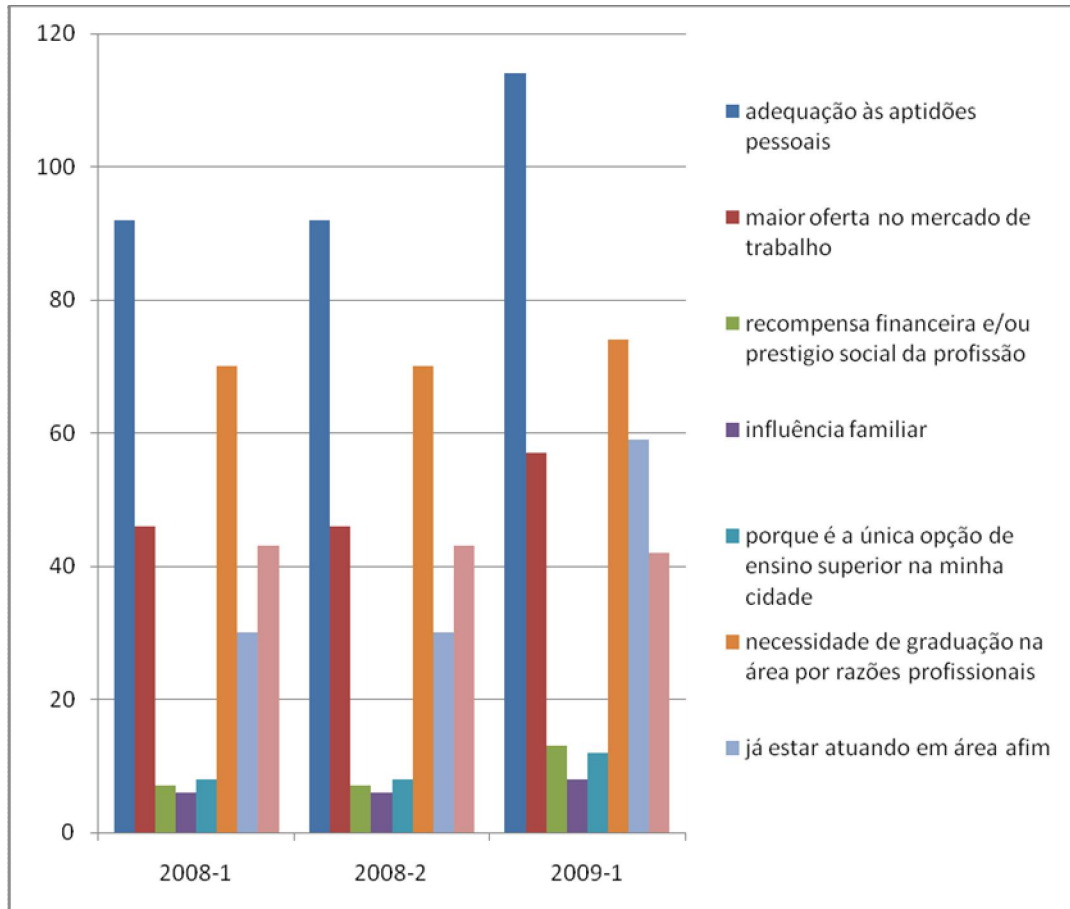


Figura 11 - Gráfico que apresenta a motivação que os alunos possuem para escolherem o curso de Administração. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj.

Observa-se que os alunos optam pelo ensino a distância em função da falta de tempo de cursar o ensino superior nos horários praticados pelas universidades. A falta de condições financeiras para frequentar uma universidade pública em outra cidade é outro fator que contribui bastante para opção por EaD. A maior expectativa desses alunos é formação profissional voltada para o mercado de trabalho, seguida de melhor formação acadêmica para melhorar a atuação na atividade que desempenha atualmente. A disponibilidade diária de tempo desses alunos para estudar é de 1 a 4 horas.

Os alunos do curso de Administração têm como ocupação do tempo disponível a navegação na internet, seguida de leitura e televisão. Constata-se pelas respostas que aproximadamente o mesmo contingente de alunos que não domina uma língua estrangeira, mas deseja aprender, tem noções e domínio razoável de um segundo idioma. Observa-se que a grande maioria dos alunos não frequenta nenhum curso extracurricular no tempo livre; daqueles que frequentam, o curso de língua estrangeira é o mais procurado.

De acordo com as respostas ao questionário quanto ao local onde o aluno usa o computador, concluí-se que, em geral, ele usa o equipamento em casa e no trabalho com acesso à Internet, conforme mostra a Figura 12. Essa pergunta também é feita no questionário desenvolvido para esta pesquisa; os dados serão confrontados.

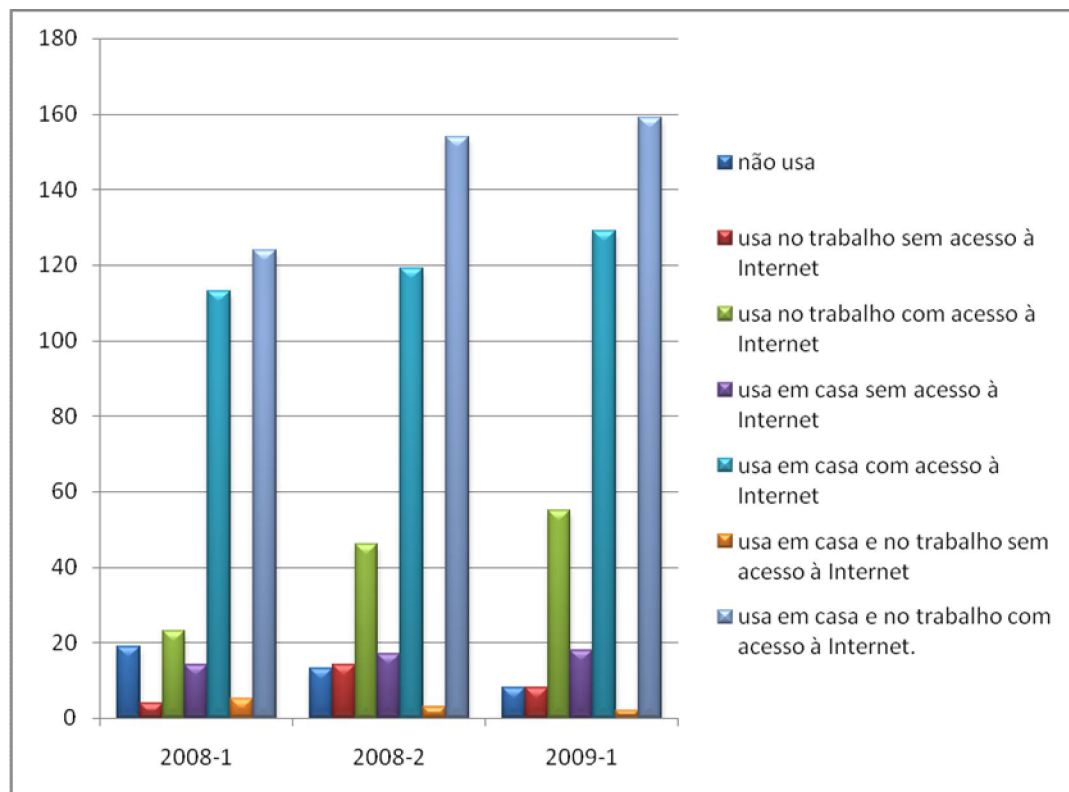


Figura 12 - Dados do local onde os alunos usam o computador. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

O aluno do curso de administração se mantém atualizado pela internet ou pela televisão. Em terceiro lugar eles procuram os jornais, nos quais eles preferem as seções de política e economia.

A maioria dos alunos mora na casa dos pais; podem ser divididos em dois grupos: um que não trabalha e recebe ajuda financeira da família e o outro trabalha e é responsável pelo sustento da família, conforme mostra a Figura 13. A renda mensal da família é, em média, de 3 a 6 salários mínimos.

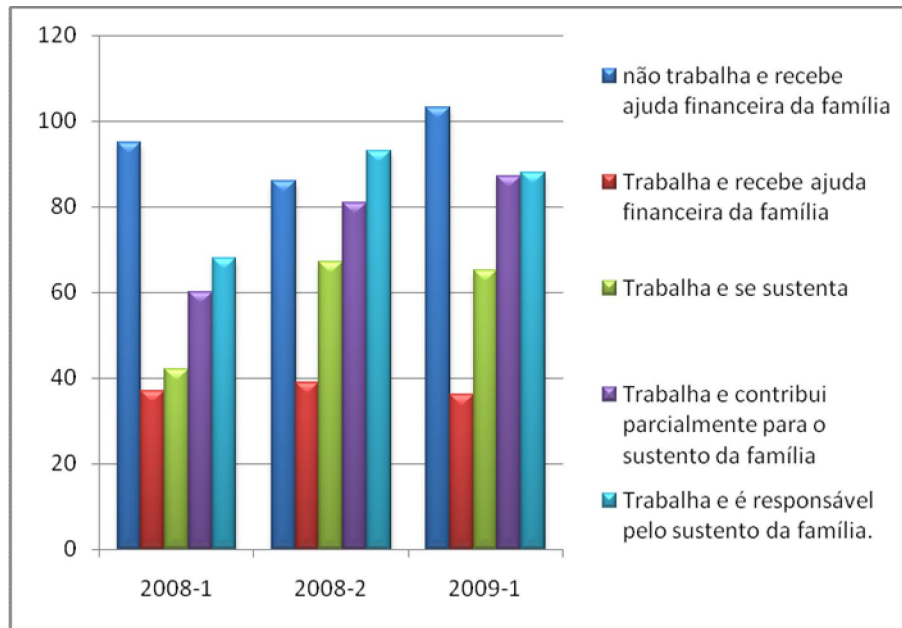


Figura 13 - Dados da participação econômica do aluno na renda familiar. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj.

As universidades são os divulgadores dos cursos a distância, seguidas dos jornais e demais meios de comunicação. Observa-se que, em geral, esse é o primeiro curso superior que eles fazem; no entanto, já se inscreveram no vestibular em outras oportunidades, conforme mostra a Figura 1414. Em geral eles não frequentam curso pré-vestibular. Vale lembrar que o PVS é restrito àqueles que têm limitações econômicas comprovadas e concluíram o ensino médio antes de 2000. A maioria dos alunos no ensino médio cursa a formação geral; em segundo lugar temos aqueles que optaram por formação técnica ou profissionalizante. Podemos dividir os alunos em dois grupos: aqueles que fizeram toda a sua formação no ensino público e aqueles que são oriundos do ensino privado.

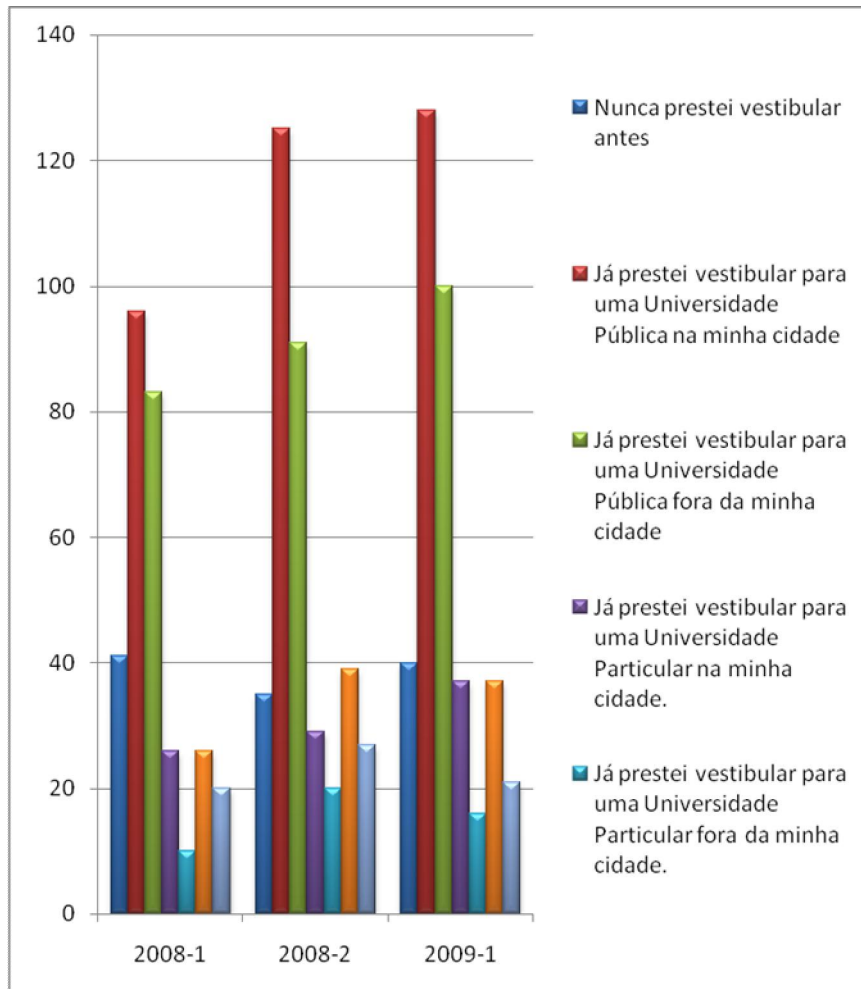


Figura 14 – Distribuição das oportunidades de prestar vestibular que os alunos tiveram antes do Cederj. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj.

4.1.1.2 – Perfis extraídos através dos questionários aplicados

4.1.1.2.1 - Alunos ensino a distância

Conforme destacado na Tabela 13, o universo de respondentes é de 110 alunos do curso de administração, sendo a maioria deles (64%) do sexo masculino. Observa-se à predominância masculina, que perfaz quase o dobro do contingente feminino. Quando se verifica o estado civil desses respondentes, conforme apresentado na

Tabela 1414, percebe-se que a maioria deles é de solteiros (53%), seguida dos casados (39%). No que concerne à faixa etária, percebemos que a maior parte dos alunos a distância (43%) está na faixa de 17 a 25 anos de idade, possivelmente no primeiro curso de graduação; de 26 até 35 anos de idade, temos mais 35,5% dos alunos; de 36 anos até 54 anos de idade temos 21%. Os dados apresentados foram

colhidos com base nos questionários e estão em acordo com os dados extraídos do sistema acadêmico mencionados na seção 5.1.2.1. Nota-se, então, que a EaD não é somente do interesse dos mais jovens, que ainda não cursaram uma faculdade; ela também demonstra aceitação das pessoas mais adultas, que até já podem ter feito algum curso de graduação, conforme apresentado na **Erro! Fonte de referência não encontrada.** e na Figura 15.

Gênero

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Masculino	70	63,6	63,6	63,6
Feminino	40	36,4	36,4	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 13 - Resposta alunos quanto ao gênero. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Estado Civil

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Solteiro	58	52,7	52,7	52,7
Casado	43	39,1	39,1	91,8
Separado	5	4,5	4,5	96,4
Outros	4	3,6	3,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 14 – Resposta alunos quanto estado civil. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Idade Alunos Ead

Faixa Etária	Frequência	Percentual
17 à 20 anos	16	14,54%
21 à 25 anos	29	26,36%
26 à 30 anos	25	22,72%
31 à 35 anos	16	14,54%
36 à 40 anos	7	6,36%
41 à 45 anos	7	6,36%
46 à 50 anos	3	2,72%
51 à 55 anos	1	0,90%
Não responderam	6	5,45%
Total	110	100%

Tabela 15 - Idade

Fonte: Dados obtidos pesquisa

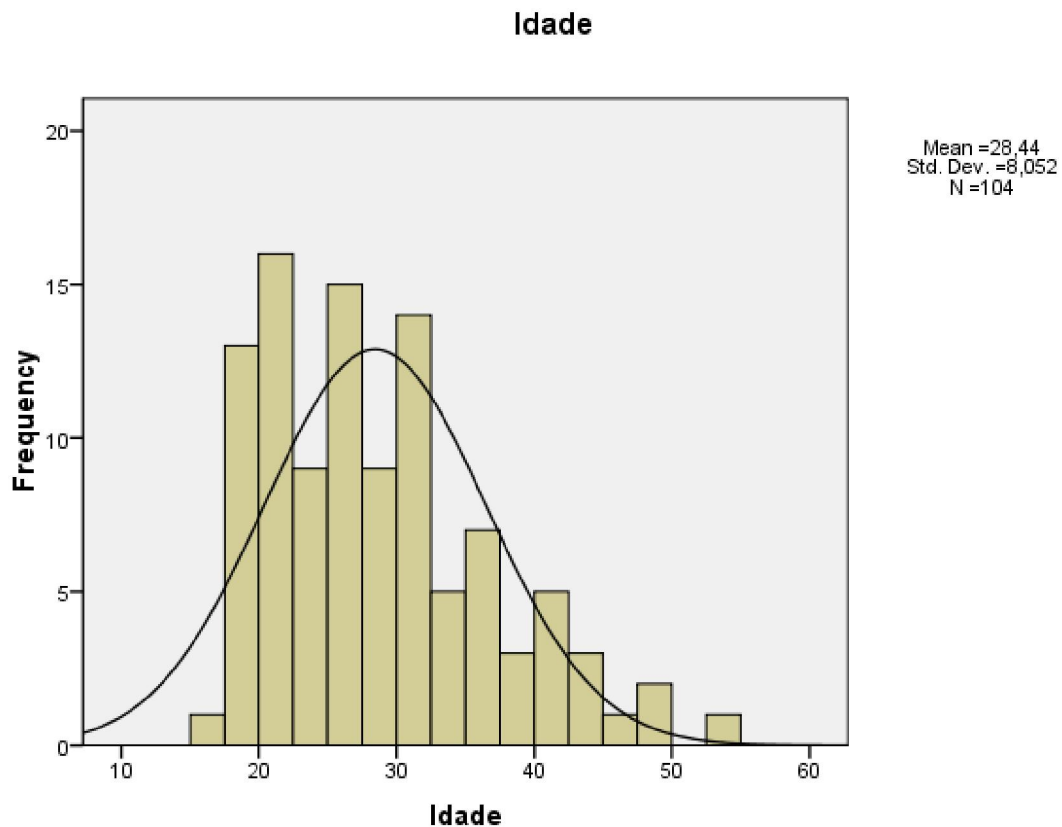


Figura 15 - Distribuição dos alunos quanto à faixa etária, a curva normal mostra que média de idade está entre 25 e 30 anos. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Conforme apontado na revisão bibliográfica, os cursos de EaD (LITWIN, 2001) começaram por correspondência, através de instituições privadas e envolvidos com temas de baixo valor acadêmico; seu público-alvo era de estudantes que fracassaram no ensino presencial. Ao contrário dos dados obtidos com a pesquisa, que apontam a população do curso de administração como predominantemente masculina, solteira e de faixa etária entre 17 e 25 anos, a literatura indica que pesquisas mais recentes com alunos que frequentavam cursos *on-line* (BRYANT, KAHLE e SCHAFER, 2005) mostram que o público desses cursos possui faixa etária mais elevada, em comparação com presenciais, e a predominância é de mulheres casadas que trabalham em tempo integral. É importante destacar que a pesquisa feita envolve apenas o curso de administração, não apresenta o perfil traçado pela literatura.

O conhecimento e a facilidade em lidar com as ferramentas tecnológicas é um fator importante na vida de qualquer indivíduo nos dias atuais. Em EaD a habilidade com as ferramentas tecnológicas pode ser considerada ainda mais importante, visto que grande parte dos conteúdos a serem assimilados e parte das avaliações estão em formato digital, em ambientes virtuais de aprendizagem. É justamente a possibilidade do uso do computador, da internet e de todos os seus desdobramentos que derruba a imposição estabelecida pela distância geográfica e permite capilarizar o ensino para o interior do estado, levando as instituições de ensino superior à população interiorana.

Conforme apontado na revisão da literatura, ao abordar o assunto ferramentas tecnológicas ligadas ao ensino, apoiamos-nos na importância de conectar o tema aprendizagem a outros campos do conhecimento (Matias-Pereira, 2007); ele aponta que avanços em ciência, tecnologia e inovação impactaram fortemente a aprendizagem; as TICs devem ser usadas como ferramentas de aprendizagem, e não como veículos de transmissão de mensagens, uma vez que o conhecimento é construído e não transmitido, e dessa construção resulta o engajamento do aprendiz em uma atividade.

Durante a pesquisa investigou-se onde o aluno da modalidade a distância utiliza o computador, a fim de descobrir se o equipamento já faz parte da sua vida, seja em sua residência ou em locais externos, mas que de qualquer forma o mantém como usuário dessa ferramenta imprescindível à sua formação. Essa questão admite mais de uma opção: o respondente pode marcar todas as alternativas que revelem o local onde ele utiliza o computador. Verifica-se que a grande maioria utiliza computador em sua própria casa: 97 respondentes (88%), conforme mostrado na Tabela 16. Esse resultado reflete grande aderência do aluno ao computador e à internet, o que é particularmente favorável para o aluno a distância, que em sua maioria cria a sua própria rotina e condições de estudo, de acordo com a sua disponibilidade de tempo. Esses dados são corroborados por aqueles obtidos do sistema acadêmico, conforme mostrado na Figura 1 - **Evolução das vagas oferecidas vestibulares Cederj.....54**

Figura 2 - Mapa da distribuição dos Pólos regionais do Cederj.....55

Figura 3 - Evolução do número de Pólos do Cederj no Estado56

Figura 4 - Distribuição do nº de alunos por curso detalhado por universidade.....59

Figura 5 – Tela da plataforma cursos de graduação Cederj.....60

Figura 6 - Exemplo do uso da plataforma para os cursos de extensão63

Figura 7 – Diagrama das hipóteses da pesquisa e / ou variáveis84

Figura 812. O fato de 53% dos respondentes utilizarem o computador no trabalho mostra claramente que esses respondentes já estão inseridos no mercado de trabalho, ainda que em outra área. Por outro lado, é importante apontar que isso é um indicativo de que aparentemente não há resistência no mercado em relação aos profissionais formados pela metodologia à distância.

Q5: Onde você utiliza o computador? – EaD					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de Respostas negativas	Percentual	Total
Casa	97	88%	13	12%	110
Locais públicos	1	1%	109	99%	110
<i>Lan house</i>	16	14,5%	94	85,5%	110
Trabalho	58	53%	52	47%	110
Outros	6	5,5%	104	84,5%	110
Polo	14	13%	96	87%	110

Tabela 16 - Dados referentes à pergunta: "Onde utiliza o computador?". O respondente pode marcar mais de uma resposta; somatório respostas pode ser maior que o nº respondentes. Fonte Dados obtidos pesquisa.

As opções "Utilizo em *lan house*" e "Nos polos" obtiveram quase o mesmo número de respostas (16 e 14 alunos) do ensino a distância (14,5% e 13%), chamando a atenção para a baixa incidência de acesso nos polos regionais do Cederj, que dispõem de laboratório de informática à disposição dos alunos. Entretanto, deve-se levar em conta a questão do deslocamento diário para estudar no polo, o que pode ser um fator limitante no cotidiano dos discentes; a possibilidade de ter computador em casa é sem dúvida um facilitador do processo de formação. Observamos assim o respeito a uma das premissas da EaD, de disponibilizar o ensino de forma mais viável para aqueles que enfrentam problemas de infra-estrutura (distância, transporte, tempo, dinheiro). As respostas "Locais públicos" e "Outros" obtiveram 1 e 6 respondentes, respectivamente, com percentuais insignificantes. Pode-se com isso constatar a forte adesão dos estudantes ao computador, o que vai ao encontro dos interesses da pesquisa, demonstrando que o computador é uma ferramenta que está inserida no cotidiano dos respondentes.

Motivo de escolha do curso de administração

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Influência da família	4	3,6	3,6	3,6
Concursos públicos	29	26,4	26,4	30,0
Afinidade com carreira	59	53,6	53,6	83,6
Retorno financeiro imediato	2	1,8	1,8	85,5
Área próxima da contabilidade	2	1,8	1,8	87,3
Outros	14	12,7	12,7	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 17 - Opções de resposta à pergunta: Qual o motivo da escolha pelo curso de administração de empresas ?
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

A última pergunta do conjunto das variáveis demográficas do questionário dos alunos de EaD, identificada como Q6, aborda o tema: *Qual o motivo da escolha pelo curso de administração de empresas?* Verifica-se, pela distribuição de frequência, conforme destacado na

Tabela 17, que a maior motivação vem da afinidade dos respondentes com a carreira: 54%, que corresponde a 59 respostas, seguida daqueles que pretendem prestar concursos públicos, com 26% das respostas (29 alunos). As opções “Influência familiar”, “Retorno financeiro imediato” e “Área próxima da contabilidade”, juntas, não atingem o patamar de 10% das respostas, inferior a “Outros”, que obteve 14 respostas, ficando com 13% de preferência. Assim, como foi visto anteriormente, esses dados estão em consonância com aqueles extraídos do sistema acadêmico e apresentados na Figura 11: a maioria dos alunos opta pelo curso por adequação às aptidões pessoais.

Nota-se, pelas respostas, que estamos diante de uma situação que pode ser considerada normal como em outra carreira, verificando pelo conteúdo das respostas, de forma preditiva, que não se abre mão de fazer o que gosta, dentro de uma carreira mais estável (serviço público, através de concursos), mais do que retorno financeiro imediato.

A presente configuração de respostas revela fatores que podem ser mais bem explorados pela IES, uma vez que, se o aluno está cursando uma carreira com a qual tem afinidades, seu interesse pela pesquisa pode ser despertado com mais facilidade, mais bem trabalhado, como através da leitura de importantes obras, contato com acadêmicos e profissionais da área através de palestras, seminários e outras atividades que não o limitem ao universo dos conteúdos programáticos do curso. A IES, conseguindo ampliar ainda mais o interesse do aluno pela carreira, poderá fazer com que ao final da graduação ele já tenha interesse por curso de mestrado e, após, um doutorado em sua área ou em alguma outra com que haja congruência; sabemos que, como em Ciências Contábeis, o curso de Administração de empresas apresenta carência de professores com titulação acadêmica e maiores investimentos em pesquisa.

4.1.1.2.2 - Alunos do ensino presencial

A pesquisa que inclui as variáveis demográficas realizada com os alunos do ensino a distância, conforme apresentado na seção anterior, foi realizada também com os alunos do curso presencial, cujos dados compõem esta seção. Observamos que ambos os universos têm em média as mesmas características e evoluem da mesma forma.

Verifica-se que a distribuição entre sexo masculino e feminino para os alunos do ensino presencial é mais homogênea que no ensino a distância: 49% homens e 51% mulheres, conforme mostra a

Tabela 18, enquanto para EaD percebemos a predominância do sexo masculino. Assim, podemos notar que as mulheres preferem a metodologia presencial para sua formação universitária. A variável estado civil retrata que a grande maioria dos homens no ensino presencial é de solteiros (90% da amostra), contra apenas 10% de casados, conforme apresentado na

Tabela 19. Embora essa tendência ocorra no ensino a distância, ela é menos discrepante: 64% de solteiros e 36% são casados.

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Masculino	54	49,1	49,1	49,1
Feminino	56	50,9	50,9	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 18 - Distribuição alunos por gênero. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Estado civil

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Solteiro	99	90,0	90,0	90,0
Casado	11	10,0	10,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 19 – Distribuição alunos por estado civil. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Idade Aluno Presencial		
Faixa Etária	Frequência	Percentual
17 à 20 anos	43	39,09%
21 à 25 anos	48	43,63%
26 à 30 anos	9	8,18%
31 à 35 anos	2	1,81%
36 à 40 anos	2	1,81%
Não responderam	6	5,45%
Total	110	100%

Tabela 20 - Idade Fonte: Dados obtidos pesquisa

A variável idade foi analisada dentro do mesmo intervalo para EaD; constatamos, conforme apresentado na

Tabela 2020, que na faixa de 17 até 25 anos temos 91,% dos alunos presenciais; de 26 até 35 anos temos 11%; a partir de 36 anos, chegando ao limite de 40 anos, chegamos a 2%. Os dados referentes à EaD mostram que 43% dos alunos estão entre 17 e 25 anos, 35,5% entre 26 e 35 anos e 21% de 36 anos até o mais alto limite de idade (54 anos). Nota-se que o EaD têm aceitação não somente entre as pessoas mais jovens que estão ingressando pela primeira vez em uma carreira de formação superior, mas também entre aquelas mais adultas, que eventualmente já até possuem formação superior.

A revisão da literatura indica algumas posições quanto à aceitação da EaD por pessoas de varias idades ao descrever que “só os que não têm uma atitude de constante abertura é que não aprendem ou não ensinam em todas as situações” (PILLETI, 1997), e torna-se cada vez mais emergencial para o sucesso dos indivíduos e das organizações ter habilidade para trabalhar com as informações. O esforço para assimilar o imenso volume de informações que circulam por todos os meios fez com que estudar deixasse de ser uma fase na vida das pessoas para se tornar um processo continuado (GADOTTI, 2000).

O conjunto das variáveis sexo, estado civil e idade, comparado entre o ensino a distância e o presencial, revela que a metodologia da EaD tem contribuído para dar oportunidade a pessoas que talvez não conseguissem mais ingressar em um curso superior por questões práticas do cotidiano, uma vez que seus dados, de acordo com a literatura, demonstram existir mais mulheres em cursos de graduação a distância, mais pessoas casadas e pessoas de idade mais avançada, matriculadas em curso de EaD.

Dando sequência à análise da variável V1 perguntamos: *Onde você utiliza o computador?* e *Que tipo de atividade realiza no computador?* Identificadas como variáveis, respectivamente, Q5 e Q6 para alunos presenciais e comparar essa resposta com os alunos de EaD. Conforme mostrado na Tabela 21, observamos que a maior frequência da questão Q5 ocorre para utilização do computador em casa, com 101 respondentes, o que representa 92%, seguido de uso no trabalho, com 40 respondentes (36,5%) e, após, *lan house*, com 35 respostas (32% da população). As demais respostas, como “Locais públicos” e “Outros”, obtiveram percentuais menores que 10%; por último, “Não utilizo o computador” alcançou somente duas respostas.

É importante notar que a grande maioria dos alunos de ambas as metodologias tem computador em casa, opção mais escolhida. Do contingente restante, as alternativas preferidas também foram idênticas: uso no trabalho e uso nas *lan houses*, o que demonstra perfil idêntico para alunos de EaD e presencial. Vale destacar nessa variável a utilização do computador no trabalho, que para os alunos de EaD atinge 53% (58 alunos), enquanto para alunos do ensino presencial chega à marca de 36% (40 alunos), para o universo de 110 respondentes em cada modalidade. Novamente percebe-se que, em se tratando de ensino a distância, a condição de trabalhar e conciliar os estudos tem se mostrado positiva.

Q6: Onde você utiliza o computador? - Presencial					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Casa	101	92%	9	8%	110
Locais públicos	106	96%	4	4%	110
<i>Lan house</i>	35	32%	75	68%	110
Trabalho	40	36%	70	64%	110
Não utilizo	108	98%	2	2%	110
Outros	100	91%	10	9%	110

Tabela 21 - Dados referentes à pergunta: "Onde utiliza o computador?". O respondente pode marcar mais de uma resposta; soma respostas pode ser maior que nº de respondentes presencial. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A

Tabela 22 mostra a distribuição de frequência dos dados referentes à variável V1 - *Que tipo de atividade você realiza no computador?*, identificada como Q6 para os alunos presenciais. Essa questão admite mais de uma resposta. A troca de *e-mails* foi a atividade que teve maior destaque, com 106 respostas (96% dos respondentes), seguida da elaboração de textos, com 77 indicações (70%) e, após, acesso a *sites* de relacionamento, com 66 respostas (60%). A opção planilhas obteve 51 marcações no questionário (46%) e, finalmente, os jogos, que foram escolhidos por 38 respondentes (34,5%) da preferência dos alunos presenciais. Notamos que a opção "Não utilizo o computador" não foi assinalada por qualquer respondente. Observa-se então que, no curso de Administração, todos os alunos têm contato com a ferramenta tecnológica, e não seria difícil para a universidade introduzir em um curso presencial algumas disciplinas da grade curricular pela modalidade de ensino a distância, respeitando o limite de 20% estabelecido pelo MEC. É importante notar também que o computador não é usado apenas como lazer e entretenimento.

Q6: Que atividades realiza no computador?					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Troca de <i>e-mail</i>	106	96%	4	4%	110
Jogos	38	34,5%	72	65,5%	110
<i>Sites</i> relacionamento	66	60%	44	40%	110
Textos	79	72%	31	28%	110
Planilhas	51	46%	59	54%	110
Não utilizo	0	0	110	100%	110

Tabela 22 - Dados referentes pergunta: Que atividades realiza no computador ?. O respondente pode marcar mais de uma resposta; soma respostas pode ser maior q/ nº de respondentes. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

A importância de incentivar o uso do computador e aproximar cada vez mais o indivíduo do acesso e conhecimento das TICs, conforme apontado na revisão da literatura (GADOTTI, 2000), faz com que se estabeleça uma forma de elo entre as metodologias do ensino presencial e a distância, pois a educação opera com a linguagem escrita, e nossa cultura atual dominante vive impregnada por uma nova linguagem: a da televisão e da informática e, particularmente, a linguagem da Internet; não se trata de substituir a metodologia do ensino presencial pela EaD, mas sim uma complementação; por isso, os jovens que ainda não internalizaram inteiramente a cultura do papel, adaptam-se ao uso do computador com mais facilidade do que os adultos, pois já estão nascendo com essa nova cultura, a digital.

Ainda com respeito à variável V1, será discutido a seguir a questão Q7, que contempla o *Motivo da escolha pelo curso de administração* por parte do aluno presencial e, em seguida, compará-lo com o do aluno de EaD. Destaca-se entre as respostas dos alunos presenciais a opção “Afinidade com a carreira”, com 51 marcações (46%), seguida de “Concursos públicos”, com 20 marcações (18%), conforme apresentado na

Tabela 2323. As opções “Influência da família”, “Área próxima da contabilidade” e “Retorno financeiro imediato” oscilaram entre 7 e 6 respondentes, que ficam entre 6% e 5,5%; outras hipóteses para escolha não abertas em detalhe alcançaram 16 respostas, mais do que as três opções anteriores (14,5%). As respostas dos alunos de EaD seguiram a mesma tendência, com afinidade de carreira e concursos públicos mais acatada pelos alunos e as demais hipóteses, até mesmo a opção “Outros”, comportaram-se de forma idêntica.

Tanto para o aluno da modalidade a distância quanto para aqueles do presencial, a busca pela carreira é justificada pela mesma motivação: afinidade com a área e concursos públicos; a forma de cursar a graduação está nivelada em ambas as metodologias; o diferencial pode ser encontrado nas condições de infra-estrutura de cada um para escolher a modalidade de ensino. Sendo assim, notamos que o curso de graduação a distância não sofre restrições quanto à metodologia, tem a mesma confiança e aceitação daqueles que pretendem cursar uma faculdade.

Motivo de escolha do curso de administração de empresas

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Influência da família	7	6,4	6,5	6,5
	Concursos públicos	20	18,2	18,7	25,2
	Afinidade com a carreira	51	46,4	47,7	72,9
	Retorno financeiro imediato	7	6,4	6,5	79,4
	Área próxima à contabilidade	6	5,5	5,6	85,0
	Outros	16	14,5	15,0	100,0
	Total	107	97,3	100,0	
Missing	0	3	2,7		
Total		110	100,0		

Tabela 23 - Distribuição opções motivação curso de administração. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As próximas questões buscam avaliar se o aluno presencial já teve algum contato com cursos a distância através das variáveis *Você já fez algum curso a distância?* (Q8) e *Qual contato você já teve com Educação a Distância?* (Q9), em que procuramos avaliar a forma desse contato.

Você já fez algum curso a distância?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim	18	16,4	16,4	16,4
Não	92	83,6	83,6	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 24 - Distribuição dos alunos presenciais quanto a cursos a distância que tenham feito previamente. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Qual contato já teve com a Educação a Distância?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Aluno	16	14,5	14,7	14,7
Conteudista de disciplina	1	0,9	0,9	15,6
Nunca tive contato	80	80,0	80,7	96,3
Outros	4	3,6	3,7	100,0
Total	109	99,1	100,0	
Missing 0	1	0,9		
Total	110	100,0		

Tabela 25 - Distribuição dos alunos presenciais quanto à forma de atuação no contato prévio que eles tiveram com educação a distância. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas apresentadas na Tabela 2424 mostram que aproximadamente 84% dos respondentes nunca fizeram curso a distância e comprovaram quando novamente responderam qual seria esse contato, pelo percentual de 80% das respostas indicando “Nunca tive contato”, conforme indicado na Tabela 25. Entre aqueles que já tiveram contato e estão cursando a graduação presencial, verifica-se percentuais de 16,4%, e esses respondentes detalharam a forma de contato: em sua maioria, como alunos (14,5%), fator que revela embora timidamente a presença dos cursos de EaD em fases possivelmente anteriores à

graduação, situação essa que corrobora o avanço e a aceitação da metodologia de EaD, mais presente na formação dos estudantes.

4.1.1.2.3 - Professores

Completando o levantamento de informações para as variáveis demográficas, serão analisados os dados coletados entre os professores. Vale destacar que quatro dos respondentes lecionam as disciplinas de contabilidade tanto na metodologia a distância quanto presencial. Os docentes estão divididos em dez homens e dez mulheres, de acordo com a , sendo cinco solteiros, quatorze casados e um separado, como mostrado na Tabela ; a faixa etária está entre 26 anos e 59 anos, sendo o maior contingente aquele com três professores com 39 e 59 anos, como mostra a .

Gênero

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Masculino	10	50,0	50,0	50,0
Feminino	10	50,0	50,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 26- Distribuição dos professores por gênero. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Estado Civil

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Solteiro	5	25,0	25,0	25,0
Casado	14	70,0	70,0	95,0
Separado	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 27 – Distribuição professores por estado civil. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Idade Professores		
Faixa Etária	Frequência	Percentual
26 à 40 anos	6	30,00%
41 à 45 anos	4	20,00%
46 à 50 anos	1	5,00%
51 à 55 anos	2	10,00%
55 à 60 anos	4	20,00%
Não responderam	3	15,00%
Total	20	100%

Tabela 28 - Idade

Fonte: Dados obtidos pesquisa

Formação Acadêmica Professores

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Bacharel	2	10,0	11,1	11,1
	Mestrado	8	40,0	44,4	55,6
	Doutorado	8	40,0	44,4	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	0	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabela 29 – Formação acadêmica.

Fonte: Dados obtidos pesquisa

Quanto à formação acadêmica, podemos observar pela Tabela que 40% do contingente entrevistado possui mestrado, outros 40% possuem doutorado e apenas 10% possuem apenas o título de bacharel; 10% não responderam. Dentre aqueles que possuem o título de doutor, apenas um obteve o título na área de ciências contábeis.

Esses dados refutam o que é destacado na revisão literária, em que observamos sérias críticas ao preparo do corpo docente (NOSSA, 1999), comentando que, se eles não estiverem qualificados para ensinar com dedicação e compromisso qualquer disciplina que for dada, o professor ensina o que sabe e de maneira como

sabe; grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso em seu ramo de atuação; por isso, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para formação de alunos. Pelos dados da pesquisa, os professores do curso de administração oferecido pelo Consórcio Cederj e o curso presencial oferecido pela UFRRJ possuem corpo docente suficientemente qualificado para atender às demandas dos alunos do curso.

Disciplinas de Contabilidade Curso Ead

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Contabilidade Geral II	1	5,0	5,6	5,6
	Análise das Demonstrações Contábeis	1	5,0	5,6	11,1
	Contabilidade Gerencial	1	5,0	5,6	16,7
	Outras disciplinas do curso	14	70,0	77,8	94,4
	Contabilidade Geral I e II	1	5,0	5,6	100,0
	Total	18	90,0	100,0	
Missing	0	2	10,0		
Total		20	100,0		

Tabela 30 - Disciplinas professores lecionam em Ead.

Fonte: Dados obtidos pesquisa

Disciplinas de Contabilidade Curso Presencial

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Contabilidade Geral I	1	5,0	5,6	5,6
	Contabilidade Geral II	1	5,0	5,6	11,1
	Contabilidade Gerencial	1	5,0	5,6	16,7
	Outras disciplinas do curso	14	70,0	77,8	94,4

Contabilidade Geral I e Análise das Demonstrações Contábeis	1	5,0	5,6	100,0
Total	18	90,0	100,0	
Missing	0	2	10,0	
Total	20	100,0		

Tabela 31 - Disciplinas professores lecionam no presencial.

Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As disciplinas lecionadas pelos respondentes de interesse da pesquisa são Contabilidade Geral I e II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial; alguns dão aula de outras matérias do curso, conforme destacado na Tabela 30 e

Tabela 31. Embora o foco da pesquisa sejam as disciplinas de contabilidade, o questionário foi apresentado a todos os professores do curso, não apenas aos professores dessas disciplinas. No conjunto, todos podem avaliar a metodologia do ensino a distância e os mesmos lecionam disciplinas tanto no curso de administração, a distância quanto presencial.

Os professores indagados durante a pesquisa são professores dos alunos que também participaram da mesma. Temos respostas de 220 questionários, sendo 110 de alunos presenciais e 110 de alunos a distância, que estudam ou já estudaram essas disciplinas de contabilidade. Percebe-se que são poucos na área de EaD, tendo em vista que os alunos podem precisar estabelecer contato a qualquer momento através das formas de tutoria disponibilizadas, necessitando de mais docentes para acompanhar o curso nessa área.

4.1.2 – Perfil dos alunos do PVS, potenciais alunos do curso de Administração

Através do banco de dados do Pré-Vestibular Social (PVS), dados coletados da ficha de inscrição sócio-econômica, observou-se as principais características do perfil dos frequentadores que serão apresentados a seguir. Foram levantadas informações de 493 alunos do PVS, matriculados nos pólos de Macaé (51), Angra (83), Piraí (24), Volta Redonda (124), Itaperuna (73) e Três Rios (138). A maioria dos alunos são do sexo feminino, concluíram o 2º grau em 2009, Ensino Médio Regular, residem no mesmo município do pólo, com renda familiar média de 3 salários-mínimos.

A coleta de dados através dos questionários busca identificar o perfil dos potenciais alunos do curso de Administração e, conseqüentemente, das disciplinas de contabilidade, conforme detalhado no capítulo 3. A amostra foi constituída de 540 respondentes de diferentes localidades dentro do estado, a fim de promover uma visão mais ampliada da população que compõem a amostra, sem ficar restrita a determinada região do estado, conforme mostrado na

Tabela 3232. No questionário voltado para os alunos do PVS, abordamos apenas a variável V1, através das questões Q1 à Q7.

		Localidade			
		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Macaé	51	9,4	9,4	9,4
	Angra	91	16,9	16,9	26,3
	Piraí	29	5,4	5,4	31,7
	Volta Redonda	148	27,4	27,4	59,1
	Itaperuna	76	14,1	14,1	73,1
	Três Rios	145	26,9	26,9	100,0
	Total	540	100,0	100,0	

Tabela 32 - Distribuição dos locais de coleta de dados e nº respondentes em cada uma delas. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As cidades de Volta Redonda e Três Rios reúnem a maior quantidade de respondentes (54%) dos dados coletados, indicando que será dessas áreas que virá a maioria das respostas para os demais questionamentos.

A questão “*Você conhece a carreira de Contador de nível superior?*” (Q1) foi criada para investigar se esses potenciais estudantes de disciplinas de contabilidade conhecem a carreira de contador, dando enfoque na pergunta para carreira de nível superior, procurando apresentá-la aos estudantes como opção para o vestibular.

		Conhecimento da Carreira de Contador			
		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Conheço e sei o que faz	108	20,0	20,0	20,0
	Conheço, mas não sei o que faz	71	13,1	13,1	33,1
	Conheço, por meio de informações publicadas (jornais, revistas...)	92	17,0	17,0	50,2
	Tenho vaga ideia	196	36,3	36,3	86,5
	Nunca ouvi falar	73	13,5	13,5	100,0
	Total	540	100,0	100,0	

Tabela 33 - Pergunta: Você conhece a carreira de contador ? Fonte: Dados obtidos pesquisa

Verifica-se que, dos 540 respondentes, a frequência de maior valor (196), correspondente a 36% do total, mostra que os respondentes disseram ter uma vaga idéia do que seja a carreira de contador. Essa situação poderia inibir a opção de entrar nessa carreira e leva a não pensar na mesma como sua atividade profissional; ao considerarmos as respostas “Conheço, mas não sei o que faz” e “Nunca ouvi falar” com a mesma tendência de afastamento dos respondentes, dessa atividade profissional, serão mais 144 jovens, atingindo 340 respondentes, percentual que subiria de para 63%, ou seja, indivíduos que completaram o segundo grau sem informações a respeito de uma profissão presente nos diversos seguimentos do mercado de trabalho. Dessa forma, considera-se que 63% da população investigada desconhece ou tem noção muito superficial do que venha a ser a profissão de contador. Assim, o contingente de jovens que poderiam se interessar pela carreira é de apenas 37% dos investigados, já que os demais não podem se interessar por aquilo que desconhecem.

Através da questão *“A sua opção pelo curso de Ciências Contábeis seria...”* (Q2), investigamos se o curso de Ciências Contábeis coloca-se entre as opções de graduação para essa população que está vivendo o momento de escolha da sua carreira de atuação no mercado de trabalho, passo importantíssimo na definição de sua vida profissional.

Graduação em Contábeis seria qual opção?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid 1ª Opção	35	6,5	6,5	6,5
2ª Opção	79	14,6	14,7	21,2
3ª Opção	99	18,3	18,4	39,6
4ª Opção	64	11,9	11,9	51,5
Não tenho interesse	261	48,3	48,5	100,0
Total	538	99,6	100,0	
Missing 0	2	0,4		
Total	540	100,0		

Tabela 34 - Resultado da investigação da pergunta Qual seria a sua opção pelo curso de Ciências Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

Verifica-se diretamente que a maioria dos respondentes não tem interesse pela carreira de Ciências Contábeis: 261 respondentes, representando 48,3%; considerando que a quarta opção representa uma possibilidade muito remota de ser concretizada como carreira de ingresso no curso de graduação, teremos mais 64 respostas, elevando o percentual para 61%, corroborando assim o resultado anterior, que mostra que 63% desconhece a carreira. Como os alunos podem se interessar por uma carreira que desconhecem? Os percentuais das questões Q1 e Q2, 63% e 61%, demonstram que nas localidades pesquisadas o interesse pela área de Ciências Contábeis é baixo, indicando que essa mão de obra poderá não ser de fácil disponibilidade para contratação através de profissionais da própria localidade, tendo que as empresas e / ou serviço público buscarem profissionais de outras localidades.

A revisão literária faz menção ao perfil do aluno de Ciências Contábeis e na pesquisa, foi empregado por analogia ao curso de Administração de Empresas; as abordagens revelam que, na maioria das vezes (MORAIS *et al*, 2004), esse aluno não tem como primeira opção no vestibular estudar contabilidade; outros cursos vieram em primeiro lugar na sua preferência, outra quantidade de alunos tenta o curso pela perspectiva de arrumar colocação no mercado mais fácil ou pelo desejo de fazer concurso público e ter estabilidade financeira; existem também os casos de influência dos familiares e, por ultimo, há os técnicos de contabilidade que se arriscam a buscar uma vida melhor com formação superior.

A questão *“Por que você NÃO escolheu ou NÃO pretende escolher a carreira de contador de nível superior”*(Q3) procura investigar os possíveis motivos que levaram ao baixo interesse pela carreira de Ciências Contábeis nas localidades pesquisadas.

Por que não escolheu ou não pretende a carreira de Contador?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Não há curso disponível na minha cidade	48	8,9	9,0	9,0
Só há curso em faculdade privada e não posso pagar	78	14,4	14,6	23,6
Acho que não conseguirei emprego na área do município onde moro	47	8,7	8,8	32,3

Acho que não conseguirei emprego onde moro e não tenho interesse e disponibilidade para mudar de município	45	8,3	8,4	40,7
Não tenho interesse na carreira	296	54,8	55,3	96,1
Essa é a minha primeira opção	21	3,9	3,9	100,0
Total	535	99,1	100,0	
Missing	0	5	0,9	
Total	540	100,0		

Tabela 35 - Dados referentes à pergunta: Por que você não escolheu ou não pretende escolher a carreira de contador ?
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

Verifica-se que a maior incidência de resposta indica não haver interesse na carreira, com 296 respondentes (54,8%); percebe-se, pela evolução da análise das questões Q1, Q2 e Q3, coerência no comportamento dos respondentes, a partir do “Não conhecer a carreira de contador” (Q1), que afasta a população investigada de buscar essa carreira. Analisando as demais respostas a essa variável, nota-se que 21 respondentes estão decididos a cursar graduação em contabilidade, independente de qualquer dificuldade (3,9%); outros 48 não o fariam pela questão de distância(8,9%) , já que no município onde mora não há esse curso; 78 não cursariam ciências contábeis por questão de condições financeiras (14,4%), que podemos atribuir a não haver curso de Ciências Contábeis em universidades públicas na localidade. As demais respostas indicam que os respondentes colocaram o viés do mercado de trabalho em sua localidade como fator primordial para decidir a respeito da sua atividade profissional: 47 respostas (8,7%) ligadas diretamente à falta de oportunidade onde moram e 45 respostas (8,3%) alegam, além do mercado de trabalho, não possuírem condições de e transferirem para outra cidade.

Observa-se que as condições distância e situação financeira são fatores que atualmente vêm sendo equacionados em cursos de graduação a distância, públicos e de qualidade, conforme demonstramos na revisão da literatura, e neste trabalho verificamos que 27,2% da amostra poderiam ser beneficiados.

Como destacado na revisão literária, a forte correlação entre TIC e EaD está presente nas transformações provocadas no mundo globalizado (Peters, 1998, 2001), e as TICs, em particular a internet, apresentam-se como potencializadoras da prática do ensino a distância nos dias atuais, porque favorecem o surgimento de

maiores oportunidades de formação voltadas para àqueles com menos condições de encarar o desafio de um curso superior.

A questão seguinte aborda o tema *"Você sabe o que faz um contador de nível superior?"* (Q4), e as opções de respostas, conforme apresentado resumidamente na

Tabela 36 e no questionário, permitem, na opção 1, que o respondente demonstre se ele conhece em detalhes o que faz um contador; na opção 5 ele revela não ter a menor idéia das atribuições do contador. As demais opções refletem situações intermediárias.

Sabe o que faz um Contador?

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Sim, porque conheço um contador e sei o que ele faz	103	19,1	19,2	19,2
	Sim, porque conheço um contador de nível superior mas não sei o que ele faz	46	8,5	8,6	27,7

Sim, por meio de informações publicadas (jornais, revistas...)	87	16,1	16,2	43,9
Sim, tenho vaga idéia	195	36,1	36,3	80,3
Não tenho a menor idéia	106	19,6	19,7	100,0
Total	537	99,4	100,0	
Missing 0	3	0,6		
Total	540	100,0		

Tabela 36 – Você sabe o que faz um contador de nível superior ? Fonte: Dados obtidos pesquisa

Nota-se que as respostas ligadas ao grau de desinteresse pela carreira de contador foram as mais frequentes, totalizando 301, o que corresponde a 56% do contingente total. A percepção superficial do que faz um contador, refletido na questão Q4, atingiu 147 respostas (27,2%); por último, a possibilidade de os respondentes já terem demonstrado algum interesse pela carreira, lendo ou coletando informações em jornais, revistas e similares, totalizou 87 respostas (16,1%). Mais uma vez nota-se que há coerência entre as respostas à questão Q4, comparadas com as anteriores (Q1, Q2 e Q3); observa-se a predominância do desinteresse pela carreira de contador.

A questão Q5 corresponde ao questionamento *Você conhece as possibilidades de trabalho do contador ?*, prevalecendo a questão “Mercado de trabalho”, que, como sabemos, não só na carreira de contador, é um fator importante para ser considerado no momento de escolha do curso superior.

Conforme mostrado na

Tabela 3737, a maior frequência está na opção “Conheço pouco”, com 198 respostas, seguida da opção “Tenho vaga idéia”, com 154, e “Desconheço”, com 140; pode ser notado que a soma dessas repostas totaliza 492, atingindo 92,7% dos respondentes. Somente 39 deles (7,2%) declararam conhecer as possibilidades de trabalho do contador. Essa variável também mantém a tendência de pouco interesse geral pela carreira, conforme demonstrado nas variáveis anteriores.

Conhece as possibilidades de trabalho do contador?

		Frequen cy	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Conheço muito	39	7,2	7,3	7,3
	Conheço pouco	198	36,7	37,3	44,6

Tenho vaga idéia	154	28,5	29,0	73,6
Desconheço	140	25,9	26,4	100,0
Total	531	98,3	100,0	
Missing 0	9	1,7		
Total	540	100,0		

Tabela 37 – Respostas pergunta: Conhece as possibilidades de trabalho do contador ? Fonte: Dados obtidos pesquisa.

Refletindo a respeito das questões Q4 e Q5, nota-se que através da primeira foi investigado se a amostra conhece o que faz o contador, deixando implícitos aspectos mais ideológicos, como satisfação profissional pelo que a carreira proporciona, enquanto na questão Q5 o termo “possibilidades de trabalho” reflete aspectos mais práticos ligados à remuneração e retorno financeiro. Foi verificado que sob nenhum dos dois aspectos a carreira de contador parece ser atrativa para os respondentes, às vésperas de ingressarem em um curso superior. Cabe ressaltar que em todas as variáveis investigadas até então, de Q1 à Q5, observa-se coerência entre as respostas, evidenciando confiança na aplicação do questionário bem como no reflexo das predições traduzidas pelas respostas.

As duas últimas questões exploradas, Q6, “Onde você utiliza o computador?”, e Q7, “Que tipo de atividade realiza no computador?”, procuram revelar como está o conhecimento digital dos respondentes, observando que o contato com as TICs é uma questão importante para superar dificuldades e barreiras principalmente na área de formação superior, como verificado na revisão da literatura.

Q6: Onde você utiliza o computador? - PVS					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Casa	372	68,89%	168	31,11%	540
Locais públicos	193	35,74%	347	64,26%	540
<i>Lan house</i>	46	8,52%	494	91,48%	540
Trabalho	62	11,48%	478	88,52%	540
Não utilizo	20	3,70%	520	96,30%	540

Tabela 38 - Dados referentes à pergunta: Onde você utiliza o computador ? . O respondente pode marcar mais

de uma resposta; soma de respostas pode ser maior que nº de respondentes. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As respostas de Q6 destacadas mostram que somente 20 respondentes não utilizam o computador, 3,7% – um percentual bastante pequeno. Podemos então considerar que todos têm destreza no uso do computador e que este não se revela como impedimento para o aprendizado.

Q6: Onde utiliza o computador? - PVS (distribuição por cidade)							
Opções	Localidade						Totais
	Macaé	Angra	Piraí	Volta Redonda	Itaperuna	Três Rios	
Respostas	Macaé	Angra	Piraí	Volta Redonda	Itaperuna	Três Rios	Totais
Casa	38	55	23	111	53	92	372
Locais públicos	12	39	9	40	32	61	193
<i>Lan house</i>	5	10	4	7	9	11	46
Trabalho	7	8	2	22	10	13	62
Não utilizo	0	9	0	3	2	6	20

Tabela 39 - Distribuição dos dados por cidade da questão Onde utiliza o computador ?. O respondente pode marcar mais de uma resposta; soma respostas pode ser maior que nº de respondentes do PVS. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

Ao contrário das outras questões investigadas até então, na variável Q6 o respondente pode marcar mais de uma alternativa de resposta que reflita o local de utilização do computador. Verifica-se que a maioria das respostas indica que o computador é usado em casa por 371 respondentes (68,7%); em seguida, verificamos que as lojas comerciais (*lan houses*) são uma opção importante como local de acesso ao computador nas cidades pesquisadas, com 193 respostas (35,7%); o terceiro local de acesso mais utilizado foi o trabalho, com 62 respondentes (11,5%); por último, locais públicos, como bibliotecas e escolas públicas, entre outras. Desta forma, afirmamos que a maioria dos respondentes (69%) usa o computador em casa. Intuitivamente esperávamos que o uso do computador em Piraí fosse particularmente importante em virtude de essa ser uma *cidade digital*. No entanto, observa-se que isso não ocorre. Não fica evidente, pelos dados apresentados na

Tabela 3939, o hábito da população de Piraí de usar a internet nos locais que a prefeitura disponibiliza através do programa Piraí Digital.

Q7: Tipo de atividade realiza no computador?					
Opções	Respostas positivas	Percentual	Respostas negativas	Percentual	Total
<i>E-mail</i>	472	87,41%	68	12,59%	540

Jogos	106	19,63%	434	80,37%	540
Sites Relacionamento	276	51,11%	264	48,89%	540
Planilhas	101	18,70%	439	81,30%	540
Nenhuma	18	3,33%	522	96,67%	540

Tabela 40 – Pergunta: Tipo de atividade realizada no computador ? O respondente pode marcar mais de uma resposta; soma respostas pode ser maior que nº amostra. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Em resposta à Q7, que investiga as atividades realizadas no computador, a opção “Não utilizo o computador para nenhuma das atividades mencionadas” obteve 18 respostas (3,3%), com apenas duas respostas a menos que a variável “Não utilizo o computador” em Q6, demonstrando coerência dos respondentes em relação ao questionamento, conforme mostrado na

Tabela 40. A utilização do computador para enviar e receber *e-mail* representa uma atividade realizada por praticamente todos respondentes: foram 472 respostas positivas (87,4%). Após, verifica-se que visita a *sites* de relacionamento obteve 276 respostas (51,1%), o que é coerente com a atividade de receber e enviar *e-mail*, uma vez que faz parte da proposta dos *sites* de relacionamento o contato entre os visitantes. As atividades realizadas no computador, como acesso a planilhas, praticamente obtiveram a mesma quantidade de respostas da atividade “Jogos”: 101 e 106 respondentes, com percentuais de 18,7% e 19,6%. Mais uma vez pode-se notar que há certo grau de complementação entre essas atividades, considerando que as mesmas podem fazer parte do sistema operacional, que apresenta pacotes com programas que trazem diversas opções de como explorar o acesso no computador. De forma geral, observa-se que, para os alunos que ainda não ingressaram no curso superior, o computador vem sendo usado mais como uma forma de lazer e entretenimento do que como ferramenta de trabalho.

Segundo a revisão literária a partir da qual construímos as hipóteses que pretendem responder ao problema principal da pesquisa (Gadotti, 2000), as novas tecnologias criaram novos espaços para a disseminação do conhecimento; além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço local tornaram-se educativos. Cada vez mais pessoas estudam em casa, pois podem acessar, de suas residências, o ciberespaço da formação da aprendizagem à distância, buscar “fora” a informação disponível na rede de computadores interligados, respondendo às suas demandas de conhecimento.

4.2 – Segunda hipótese de pesquisa: *Há discrepância em termos de desempenho dos alunos nas disciplinas de contabilidade nos cursos de graduação, comparando as duas metodologias?*

A hipótese relatada foi investigada como descreve o fluxograma apresentado na figura 7 do capítulo 3, através de variáveis que estão presentes nos questionários dos alunos de EaD, alunos presenciais e professores, criadas a fim de investigar se

a metodologia EaD promove melhor desempenho dos alunos em relação ao ensino presencial para as disciplinas de contabilidade.

4.2.1 - Alunos do ensino a distância

A questão Q8 coloca para o aluno a pergunta: “Você tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade (Contabilidade Geral I e II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial)?

Dificuldade de Aprendizado Disciplinas Contabilidade					
		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Nenhuma, utilizo o material didático	23	20,9	20,9	20,9
	Nenhuma, material didático e tutoria são suficientes	23	20,9	20,9	41,8
	Tenho dificuldades, a tutoria não é suficiente	9	8,2	8,2	50,0
	Tenho dificuldades, o material didático não é suficiente	33	30,0	30,0	80,0
	Não tenho, recursos disponíveis são suficientes	10	9,1	9,1	89,1
	Outros	12	10,9	10,9	100,0
	Total	110	100,0	100,0	

Tabela 41 - Você tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade ? Respondentes são alunos da disciplina Contabilidade Geral I. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As respostas para essa variável, conforme

Tabela 41, são oriundas dos alunos de Contabilidade Geral I; verifica-se que um grupo com 42 respondentes (38%) declaram ter dificuldades e alegam que o material didático e a tutoria não são suficientes; a soma das respostas do grupo de alunos que assinalaram as opções nenhuma e não tenho (de acordo com os recursos disponíveis, tutoria e material didático) montam 56 respostas (51%). Pode-se então dizer que mais da metade dos alunos (51%) não tem dificuldade no aprendizado das disciplinas e que se mostra satisfeita com os recursos que possui para estudar, enquanto 38% indicam que nem a tutoria nem o material didático são capazes de solucionar as dificuldades. Apenas 12 respondentes (11%) declaram a

opção “Outros”, que pode ser entendida como dificuldade relativa, superada de alguma forma com os recursos disponíveis ou similares.

A

Tabela 42 mostra os dados referentes à questão Q8 respondida por alunos que cursam a disciplina Contabilidade Geral II. Analisando as respostas, verifica-se que, assim como foi observado para os alunos de Contabilidade Geral I, a população pode ser dividida em dois grandes grupos: 15 respondentes (56%) declaram não ter dificuldades, enquanto 12 deles (48%) reconhecem suas dificuldades. O universo de 12 alunos está distribuído assim: 10 alunos (37%) declararam que têm dificuldades e o material didático não é suficiente, outros 2 alunos (7,4%) apontam a tutoria como insuficiente para um bom aprendizado das disciplinas de contabilidade. O conjunto de 15 alunos está dividido em: 5 alunos (18,5%) que consideram que o material didático somente é capaz de garantir bom aprendizado e 6 alunos (22%) que julgam a combinação material didático e tutoria eficazes ao aprendizado das disciplinas de contabilidade. Dessa forma, pode ser concluído que a percepção dos alunos quanto à dificuldade perante as disciplinas e a ajuda oferecida através do material didático e da tutoria não difere significativamente entre os alunos que cursam Contabilidade Geral I e Contabilidade Geral II.

Dificuldade Aprendizado Disciplinas Contabilidade

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Não, material didático atende as necessidades	5	18,5	18,5	18,5

Não, tutoria + mat. didático atendem as necessidades	6	22,2	22,2	40,7
Tenho dificuldades, a tutoria não é suficiente	2	7,4	7,4	48,1
Tenho dificuldades, o material didático não é suficiente	10	37,0	37,0	85,2
Não tenho, recursos disponíveis são suficientes	4	14,8	14,8	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tabela 42 – Pergunta Você tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade? Os respondente são alunos Contabilidade Geral II. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Assim como vimos para outros grupos, observa-se também para os alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis que as respostas se dividem em dois grandes grupos. Ao analisar a Tabela 43 com as respostas, verifica-se que, ao somar-se as respostas com as mesmas características, é obtido 31 respondentes (44%) que declaram não ter dificuldades. Desses, 12 (17%) declaram bom aprendizado somente com a utilização do material didático; outros 14 alunos (20%) indicam não ter dificuldade de aprendizado com a combinação tutoria e material didático, enquanto 5 alunos (7%) afirmam ter êxito no aprendizado pela combinação de todos os recursos disponíveis. As respostas dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizado nas disciplinas de contabilidade totalizaram 43%; ao detalharmos, nota-se que a maioria – 26 alunos (37%) justifica a deficiência pelo material didático e 4 alunos apenas (6%) justificam a sua dificuldade de aprendizado pela tutoria.

Dificuldade de Aprendizado Disciplinas Contabilidade

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Não, aprend. c/ mat. didático atende as necessidades	12	17,1	17,1	17,1

Não, combinação tutoria + mat. Didát. atende necessidades	14	20,0	20,0	37,1
Sim, tutoria não é suficiente p/ atender necessidades do curso	4	5,7	5,7	42,9
Sim, mat. didát. não é sufic. p/ atender necessidade do curso	26	37,1	37,1	80,0
Não, recursos disponíveis são suficientes	5	7,1	7,1	87,1
Outros	9	12,9	12,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabela 43 – Vc tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade ? Os respondentes são alunos Cont. Gerencial e Análises Demonstrações Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Apenas 9 alunos opinaram pela resposta Outros, que pode ser considerada como um ponto mediano entre as opções, ou seja, uma dificuldade de aprendizado relativa, que não os impede de avançar com as condições que o curso disponibiliza.

Nota-se pelas respostas apresentadas pelos alunos de cada disciplina, que em média eles não têm dificuldade; entende-se assim, que as ferramentas disponibilizadas para o aprendizado das disciplinas de contabilidade, como tutoria, material didático e os demais recursos disponíveis, ajudam no aprendizado. Entretanto, não se pode afirmar que essas ferramentas são suficientes para dirimir completamente as dificuldades das disciplinas. É possível então inferir que a dificuldade que os alunos apresentam pode ser superada com maior dedicação.

A questão 9 interroga os alunos quanto à preocupação com as provas: “No que diz respeito à sua preocupação com as provas escritas presenciais, como você classifica seu comportamento no curso a distância em relação aos cursos presenciais que você já fez?”

Preocupação Provas Escritas Alunos EaD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Alto, preocupo mais agora em EaD, já que AP vale mais	61	55,5	56,0	56,0

Médio, porque não é a única avaliação	33	30,0	30,3	86,2
Pouca, me preparo melhor para o curso a distância	8	7,3	7,3	93,6
Zero, não há diferença entre as metodologias	7	6,4	6,4	100,0
Total	109	99,1	100,0	
Missing 0	1	,9		
Total	110	100,0		

Tabela 44 - No que diz respeito à sua preocupação e dificuldade com as provas escritas presenciais, como você classifica o seu comportamento no curso a distância em relação aos cursos presenciais que você já fez ? Respondentes alunos de Contabilidade Geral I. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A preocupação dos alunos a distância em Contabilidade Geral I, conforme destacado na

Tabela 4, relacionada com as provas escritas, parece ser superior a dos alunos de cursos presenciais, devido a seu peso na avaliação; 61 respondentes (55,5%) marcaram que se preocupam mais com EaD e sobretudo com a AP, que tem peso maior; em seguida notamos que 33 alunos (30% dos respondentes) classificam a preocupação como média, por não ser a única avaliação, mesmo ela valendo mais que as outras. Observa-se ainda que 8 alunos (7%) descrevem como preocupação baixa à prova escrita e 7 acham que não há diferença (6%).

A

Tabela 45 mostra os dados referentes às respostas à Q9 por parte dos alunos de Contabilidade Geral II. A maioria das respostas concentrou-se na alternativa de preocupação superior do ensino presencial, uma vez que a avaliação AP, dentro das avaliações existentes nos cursos de EaD, tem maior peso; 15 alunos (56%) e em seguida outros 9 alunos (33%) posicionaram-se pela preocupação mediana, devido ao fato de não ser esta a única avaliação, mesmo sendo de pontuação maior. Verifica-se ainda que apenas 1 aluno acusa ter pouca preocupação com a prova escrita, seguido de mais 1 aluno que entende que não há diferença; observa-se também que 1 aluno aponta ter preocupação nula. Desta forma, conclui-se que 25 alunos (93%) demonstram alguma preocupação com a prova escrita. Somente 2 alunos declararam nenhuma preocupação com prova escrita em EaD; comparando com os cursos presenciais (7,5%), pode-se concluir que os alunos do ensino a distância dão mais importância à prova escrita, através da avaliação AP em relação às provas dos cursos presenciais que eles já cursaram.

Preocupação Provas Escritas Alunos EaD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Alto, preocupo mais no EaD q/ presencial, AP vale mais	15	55,6	55,6	55,6
	Médio, não é a única avaliação	9	33,3	33,3	88,9
	Pouca, não é a única avaliação	1	3,7	3,7	92,6
	Zero, não existe diferença entre EaD e presencial	1	3,7	3,7	96,3
	Zero, não me preocupo c/ provas em geral	1	3,7	3,7	100,0
	Total	27	100,0	100,0	

Tabela 45 - No que diz respeito à sua preocupação e dificuldade com as provas escritas presenciais, como você classifica o seu comportamento no curso a distância em relação aos cursos presenciais que você já fez?" Respondentes são alunos Contabilidade Geral II. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As respostas para os alunos das disciplinas de Análise e Gerencial, conforme Tabela 46, revelam que existe preocupação superior com as provas escritas do curso de EaD em relação aos cursos presenciais, assim como observamos para as outras disciplinas. 32 respondentes indicaram preocupação alta (45,7%), 13 respondentes (18,6%) revelam preocupação média e 11 respondentes (15,7%) têm pouca preocupação. Nota-se ainda que somente 8 alunos acusam não haver diferença entre as provas (11,4%) e 6 declaram que não se preocuparam, independente da metodologia do ensino.

Preocupação Provas Escritas Alunos EaD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent

Valid	Alto, preocupo mais agora na EaD, AP vale mais	32	45,7	45,7	45,7
	Médio, não é a única avaliação	13	18,6	18,6	64,3
	Pouca, preparo melhor no curso EaD	11	15,7	15,7	80,0
	Zero, não existe diferença entre EaD e presencial	8	11,4	11,4	91,4
	Zero, nunca me preocupo com provas em geral	6	8,6	8,6	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabela 46 - No que diz respeito à sua preocupação e dificuldade com as provas escritas presenciais, como você classifica o seu comportamento no curso a distância em relação aos cursos presenciais que você já fez ? Respondentes alunos das disciplinas de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Considerando as maiores frequências para a Q9 nas três disciplinas de contabilidade, verificamos que as respostas foram as mesmas: preocupação alta, superior ao ensino presencial, pelo fato de a prova escrita valer mais pontos na avaliação do curso de EaD.

Conforme é apontado na literatura (Mizukami,1986), para a verdadeira inserção no mundo tecnológico é imprescindível a formação contínua, é necessário que seja feita uma reflexão sobre como se caracteriza o processo avaliativo que tem nas TICs e, conseqüentemente, na EaD um aporte diferenciado em relação ao ensino tradicional. A questão da preocupação com as provas é amplamente discutida na literatura (Pilleti, 1997), enfático na discussão de que a prova utilizada na avaliação do processo ensino-aprendizagem gera clima de insegurança, de ansiedade, de medo e competitividade entre os alunos, uma situação muito comum em nossas escolas, que nos sugere várias perguntas: a prova tem de ser assim mesmo? Não pode ser diferente? Como poderia ser? O que é avaliação? Qual o objetivo da prova?

Outros autores citados na revisão da literatura, que também discutem o tema prova escrita revelam que corrigir uma prova (Werneck, 1992, p. 43) somente pelas respostas inclui grande distorção no processo de aprendizagem; desvaloriza-se uma série de manifestações do saber pelo fato de se nivelar por baixo. A discussão a respeito do tema prova encontra outra vertente que discute o posicionamento das instituições de ensino quanto à forma de avaliação (Marques, 1997), ressaltando que um dos erros didáticos mais frequentes é a não-integração dos critérios e processos de avaliação na dinâmica geral do ensino, e aborda que a tarefa de avaliação deve

começar no primeiro dia de aula; logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a avaliá-los.

A prova escrita praticada dentro dos moldes tradicionais foi criticada como avaliação, como sinônimo de culpa (Luckesi, 2006), uma vez que as notas são usadas como índices de classificação de alunos, em que os desempenhos são comparados – e não as perspectivas que se deseja atingir. A avaliação deve servir de suporte para ajudar o educando a aprender, e o professor a não somente ensinar, mas acompanhar o desenvolvimento e pensar nos alunos nas diferentes áreas do saber, contextualizando-as e tornando-as significativas, não fazendo de modo isolado, e sempre buscar com o aluno o aprender a aprender.

A questão Q10 investiga se os alunos de EaD percebem alguma diferença de desempenho quando participam da avaliação presencial (AP) e à distância (AD); as respostas apresentadas estão nas tabelas abaixo.

Diferença de desempenho na AP e AD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, AP é mais difícil	68	61,8	61,8	61,8
Sim, AD é mais difícil	2	1,8	1,8	63,6
Não há diferença, ambas são fáceis	1	0,9	0,9	64,5
Não há diferença, ambas são difíceis	17	15,5	15,5	80,0
Apenas no início do curso, por adaptação	22	20,0	20,0	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 47 - Diferença de desempenho entre AP e AD. Os Respondentes são alunos de EaD da disciplina Contabilidade Geral I. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Nota-se pela

Tabela 47 que 68 alunos (62%) acreditam que a prova escrita (AP) é mais difícil, e apenas 2 alunos (2%) acham o oposto, que a AD é mais difícil. A segunda opção a ter mais aceitação dos discentes do curso foi de que há dificuldade somente momento inicial do curso, com 22 respondentes (20%); 17 alunos (15,5%) disseram que não há diferença, ambas são difíceis. Apenas 1 aluno, respondeu que ambas são fáceis (1%); dessa forma, verifica-se que as avaliações AP são a fonte mais significativa de avaliação dos alunos, mesmo em curso de metodologia diferente de EaD.

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, AP mais difícil	16	59,3	59,3	59,3
Sim, AD mais difícil	3	11,1	11,1	70,4
Não há diferença, ambas são fáceis	1	3,7	3,7	74,1
Não há diferença, ambas são difíceis	3	11,1	11,1	85,2
Apenas no início do curso, por adaptação	4	14,8	14,8	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tabela 48 - Diferença de desempenho entre AP e AD. Os respondentes são alunos de EaD das disciplinas de Contabilidade Geral II. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A

Tabela 48 demonstra que entre os 27 respondentes, 16 alunos (59%) posicionam-se como avaliação AP sendo mais difícil e somente 3 alunos, (11%) dizem que avaliação AD é mais difícil. As demais opções não escolhidas em quantidade suficiente a ponto de serem consideradas: apenas 1 aluno respondeu que ambas são fáceis (4%), outros 3 alunos (11%) informam que ambas são difíceis e 4 alunos, (15%) responderam que há dificuldade somente no início do curso em virtude da adaptação ao sistema. A análise das respostas referentes à Q10 nos ajuda a compreender melhor a resposta de Q9, que revelou alta preocupação com a prova escrita, que tem peso maior entre as avaliações dos cursos de EaD.

Diferença de Desempenho entre Avaliações AP e AD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, AP mais difícil	35	50,0	50,0	50,0
Sim, AD mais difícil	11	15,7	15,7	65,7
Não há diferença, ambas são fáceis	1	1,4	1,4	67,1
Não há diferença, ambas são difíceis	11	15,7	15,7	82,9
Apenas início do curso pela adaptação	12	17,1	17,1	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabela 49 - Diferença de desempenho entre AP e AD. Os respondentes são alunos de EaD das disciplinas Cont Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa

De acordo com a

Tabela 49, observa-se que 35 alunos (50%) revelam que a avaliação presencial é mais difícil, enquanto 12 deles acham que essa diferença existe somente no início

do curso, pela adaptação ao modelo do ensino a distância. As demais respostas mostraram que houve empate entre 11 alunos que consideram a avaliação a distância mais difícil (16%) e outros 11, que entendem que não há diferença de desempenho entre AP e AD, porque as duas são difíceis; somente 1 aluno (1,4%) respondeu que tanto a AP quanto a AD são fáceis. Dessa forma, pode se visualizar o mesmo comportamento, ou seja, a maioria dos alunos que estudam as disciplinas de contabilidade, independente de qual seja, se preocupam bastante com a prova escrita (AP) e entendem ser a avaliação mais difícil do curso em EaD.

Conforme descrito na revisão literária, pela Resolução CNE/CES nº 1, de 03/04/2001, pelo Decreto nº 75.622, de 19/12/2005, e pela Portaria Normativa nº 2, de 10/01/2007, são exigidas provas presenciais para cursos de graduação, presenciais e a distância.

Ainda abordando o tema avaliação e desempenho, busca-se analisar a questão Q12, que interroga os alunos a distância quanto a seguinte questão: “Qual a outra forma de avaliação além da prova escrita que contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade?” As respostas dos alunos de Contabilidade Geral I estão apresentadas na tabela a seguir; vale destacar que o respondente pode marcar mais de uma opção.

Q12: Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? Alunos de Contabilidade Geral I					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Lista de exercícios	78	71%	32	29%	110
Seminários	12	11%	98	89%	110
Assistir palestras c/ profissionais da área	33	30%	77	70%	110
Estudo de caso	30	27%	80	73%	110
Pesquisa de campo	8	7%	102	93%	110
Outros	3	3%	107	97%	110

Tabela 50- Respostas à pergunta: Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade ?. Respostas dos Alunos de Contabilidade Geral I
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

Analisando as respostas, notamos que os discentes se interessaram mais por listas de exercícios, com 78 respondentes (71%); em seguida, a maior frequência foi para palestras com profissionais da área, com 33 respondentes (30%) dos alunos; a opção “Estudo de caso” também teve boa aceitação por parte dos alunos: obteve 30 respostas assinaladas (27%). A resposta que ofereceu a opção seminários, mesas-redondas e similares foi aceita por 12 respondentes (11%); a opção “Pesquisas de campo” atingiu 8 respostas (7%). Por último, a opção “Outros” obteve apenas 3 respostas positivas (3%); a frequência para esta variável indica que as opções selecionadas atendem à preferência dos alunos quanto a outras formas de avaliação.

A questão Q12 também foi apresentada aos alunos das disciplinas Contabilidade Geral II; as respostas obtidas estão apresentadas na Tabela 51.

Q12: Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? Alunos de Contabilidade Geral II					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Lista de exercícios	18	67%	9	33%	27
Seminários	6	22%	21	78%	27
Assistir palestras c/ profissionais da área	10	37%	17	63%	27
Estudo de caso	6	22%	21	78%	27
Pesquisa de campo	5	18,5%	22	81,5%	27
Outros	0	0%	27	100%	27

Tabela 51 - Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade ?. Respostas alunos de Contabilidade Geral II; os respondentes podem marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A maior frequência para Q12 ficou com a opção “Lista de exercícios”, que obteve 18 respondentes (67%); a segunda opção mais aceita entre os alunos foi “Assistir a palestras com profissionais da área”, com 10 respondentes (37%). As demais opções tiveram praticamente a mesma aceitação: “Seminários, debates, mesas-redondas” e “Estudo de Caso” tiveram 6 respondentes cada (22%); “Pesquisa de campo” recebeu 5 respostas positivas (18,5%). Também estamos diante de uma informação relevante para ser comparada com as respostas dos alunos de outras disciplinas de contabilidade da metodologia do ensino a distância.

Na tabela Tabela 52 estão apresentados os dados referentes à Q12 de alunos a distância das disciplinas Análise das demonstrações contábeis e Contabilidade Gerencial.

Q12: Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? Alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Lista de exercícios	50	71%	20	29%	70
Seminários	21	30%	49	70%	70
Assistir palestras c/ profissionais da área	27	39%	43	61%	70
Estudo de caso	22	31%	48	69%	70
Pesquisa de campo	8	11%	62	89%	70
Outros	5	7%	65	93%	70

Tabela 52 - Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade ?. Respondentes alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis; os respondentes podem marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Analisando o conjunto de respostas, sabendo que os alunos poderiam escolher mais de uma opção, notamos que 50 respondentes foram favoráveis à idéia de “Lista de exercícios” fazer parte da avaliação em disciplinas de contabilidade (71%). As demais opções, “Seminários, mesas-redondas e debates”, “Palestras com profissionais da área”, “Pesquisa de campo” e “Estudo de caso” ficaram com número de respostas inferior a 25 alunos.

Verificando todas as respostas dos alunos, independentemente da disciplina, percebemos que todos são favoráveis à lista de exercícios como outra forma de avaliação para os cursos a distância.

Segundo Campello (Campello, 2002), um ponto de extrema importância na EaD é o processo de avaliação, pois atualmente no ensino presencial existe a tendência de valorização apenas dos aspectos quantitativos, deixando de lado as questões qualitativas; como principal cliente das universidades, o aluno pouco participa do processo de avaliação dos cursos presenciais.

Sabemos que o curso de Administração na metodologia à distância, na modalidade semi-presencial, oferecido pela UFRRJ, no âmbito do Consórcio Cederj, apresenta algumas disciplinas que funcionam como barreiras para os alunos; as disciplinas de Ciências Contábeis constituem uma dessas barreiras. Nesta seção fazemos uma análise do desempenho dos alunos nas disciplinas Contabilidade Geral I e II, Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis, confrontando os dados obtidos pela pesquisa por meio dos questionários com os dados oriundos do sistema acadêmico do registro escolar do Consórcio Cederj, a fim de testar a pesquisa, como foi feito na seção anterior para a hipótese V1.

As disciplinas Contabilidade Geral I e II são oferecidas no primeiro semestre; cada uma delas possui 2 meses de duração, que englobam 15 aulas; são disciplinas

bimestrais. Não há pré-requisito para Contabilidade Geral II, embora seja fortemente recomendado que ela seja cursada após Contabilidade Geral I. Os dados a seguir mostram a evolução do número de alunos aprovados, reprovados e que abandonaram a disciplina ao longo do tempo.

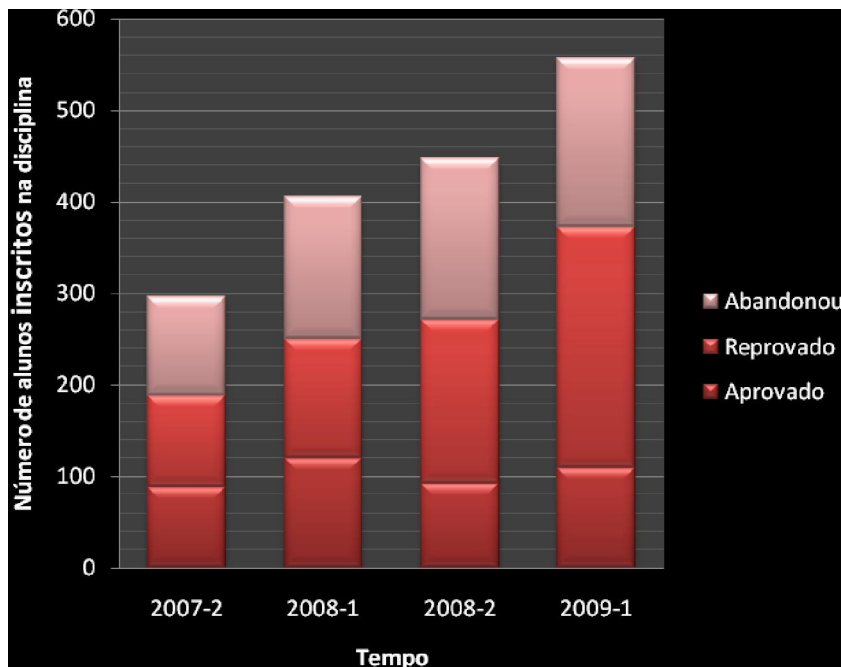


Figura 16 - Número de alunos inscritos na disciplina de Contabilidade Geral I, ao longo do tempo, divididos entre aprovados, reprovados e aqueles que a abandonaram. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

Nota-se pela Figura 116 que ao longo do tempo o número de alunos inscritos na disciplina aumenta significativamente, o que é de se esperar visto que os alunos novos se somam àqueles que haviam abandonado ou sido reprovados. Sendo assim, ao longo do tempo os alunos se acumulam nessa disciplina. Ainda pela Figura 16, observa-se que o número de alunos que abandonam a disciplina aumentou consideravelmente após o primeiro semestre. Consideramos abandono o aluno que não comparece a nenhuma avaliação. Entretanto, quando analisamos os dados em termos percentuais, conforme mostra a Figura 1717, podemos notar que a taxa de abandono se mantém no mesmo patamar – em torno de 36% do total de alunos que se inscreveram na disciplina. Pode-se atribuir o abandono à dificuldade inerente ao conteúdo da disciplina e ao fato de o aluno se inscrever em um número maior de disciplinas do que ele consegue seguir efetivamente; também, pode se associar, então, à falta de habilidade do aluno com as ferramentas tecnológicas, bem como com o fato de que a inserção do curso no seu cotidiano implica horários de estudo, disciplina, ida aos pólos etc.

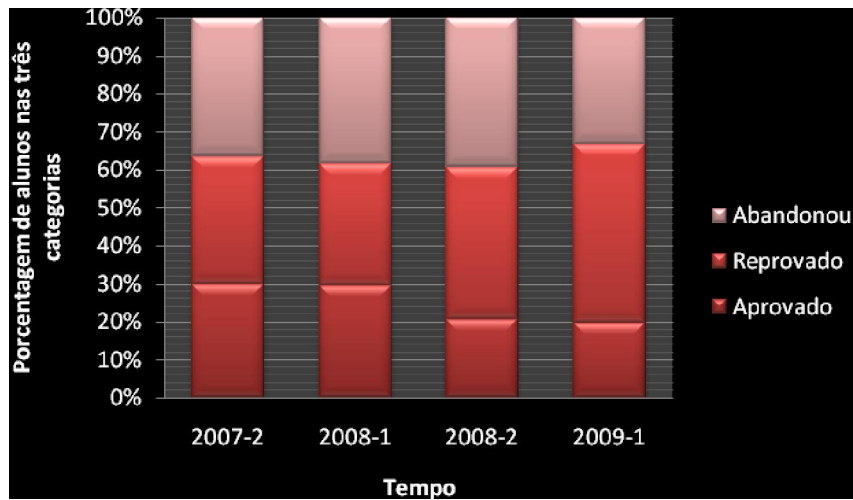


Figura 17 - Número de alunos inscrito na disciplina de Contabilidade Geral I ao longo do tempo discriminado aqueles que são aprovados, reprovados e aqueles que abandonam a disciplina, em termos percentuais. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

Analogamente, pode ser observado o padrão que se revela para a Contabilidade Geral II. Nota-se pela Figura 18 que, nessa disciplina, o número de alunos inscritos também cresce ao longo do tempo. Curiosamente, ao contrário do que vimos para Contabilidade Geral I, observando a Figura 19 verifica-se que a taxa de abandono de Contabilidade Geral II é significativamente maior, o que contraria o esperado, visto que o aluno já teve contato prévio com as ferramentas do ensino a distância e já está mais habituado com o curso do que em Contabilidade Geral I. O contrário era esperado, visto que, quando o conteúdo de determinado assunto é dividido em várias disciplinas, em geral a primeira delas é a que oferece maior impacto; de costume, o aluno que passa bem pela primeira flui bem através das demais. É importante repetir que a disciplina Contabilidade Geral II não possui pré-requisito; logo, os alunos que passam por essa disciplina não necessariamente foram aprovados em Contabilidade Geral I. Pode ser que essa grande taxa de abandono seja reflexo de os alunos tentarem cursar Contabilidade Geral II antes de ter sido aprovados e terem construído os conhecimentos referentes à Contabilidade Geral I. Atribui-se essa taxa também à dificuldade inerente ao conteúdo da disciplina. Observa-se ainda que, no primeiro semestre de 2009, esse padrão se modificou: a taxa de abandono em 2008-2 foi de 62%, enquanto em 2009-1 foi de 15%. A taxa de aprovação na disciplina, que esteve entre 10% e 15%, em 2009-1 subiu para 60%, considerando que, de acordo com a Figura em números absolutos esse valor representa poucos alunos. O número de alunos aprovados se mantém na mesma faixa nos últimos três semestres, de 2008-1 a 2009-1. A variação que é bastante evidente nas taxas de abandono e aprovação não se reproduz na taxa de reprovação, que se mantém entre 20% e 30%. Conforme já foi apontado, os alunos em geral não têm dificuldades com as disciplinas de contabilidade; com os recursos disponibilizados e dedicação eles conseguem construir o conhecimento.

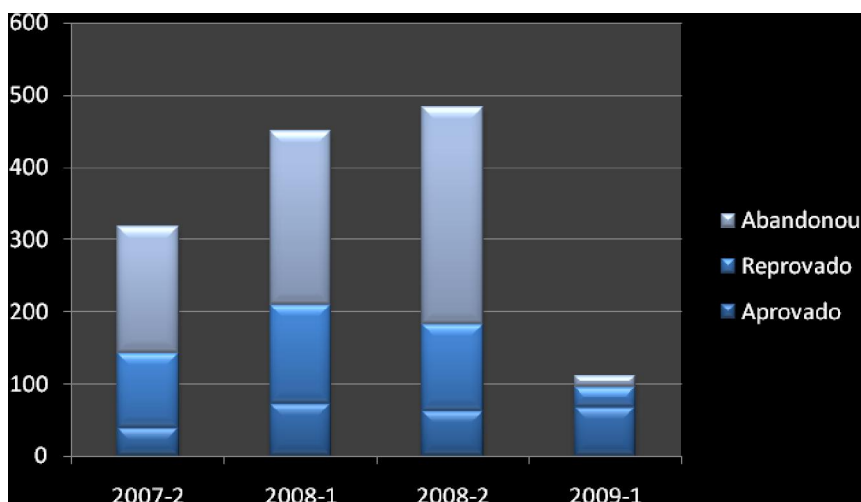


Figura 18 - Número de alunos inscritos na disciplina Contabilidade Geral II, ao longo do tempo, dividido entre aprovados, reprovados e aqueles que a abandonaram. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

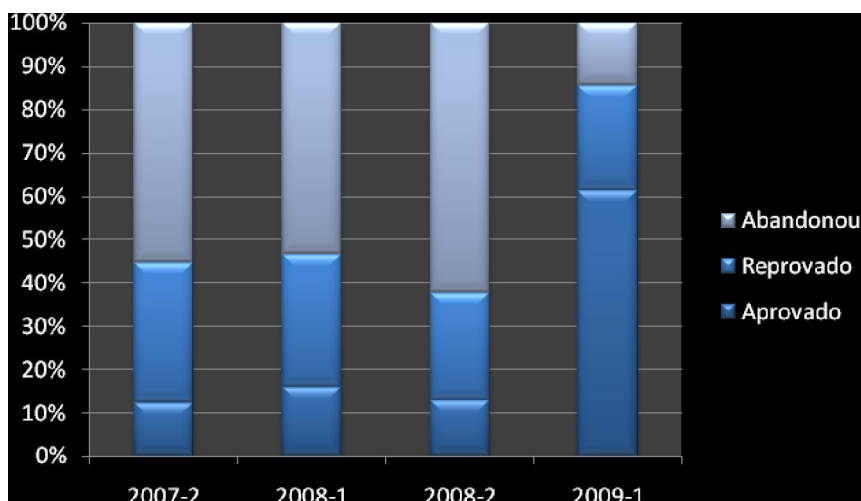


Figura 19 - Número de alunos inscritos na disciplina Contabilidade Geral II ao longo do tempo, discriminando aqueles que são aprovados, reprovados e os que abandonam a disciplina, em termos percentuais. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

Na Figura 20 e Figura 21 observa-se o padrão de evolução da disciplina ao longo do tempo. O número de alunos matriculados é menor do que em Contabilidade Geral I e II. Ao contrário do que vimos para as outras disciplinas, em Contabilidade Gerencial o número de alunos aprovados é maior do que o de reprovados ou de abandonos. A taxa de abandono ao longo do tempo se mantém entre 15% e 20%, tendo sido maior no início do curso e diminuído ao longo do tempo.

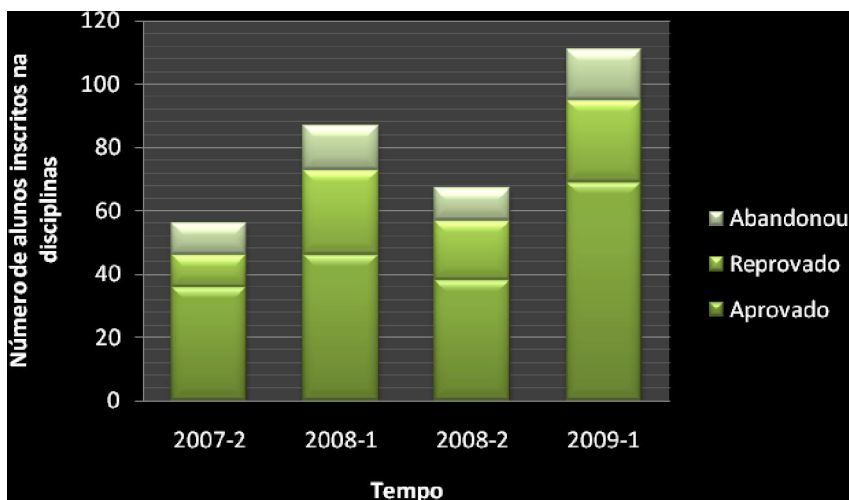


Figura 20 - Número de alunos inscritos na disciplina Contabilidade Gerencial, ao longo do tempo, dividido entre aprovados, reprovados e aqueles que a abandonaram. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

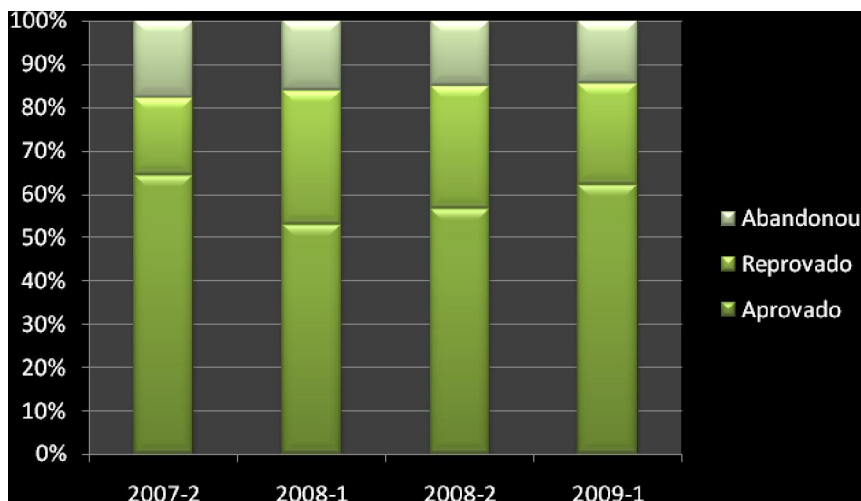


Figura 21 - Número de alunos inscritos na disciplina Contabilidade Gerencial ao longo do tempo, discriminando aqueles que são aprovados, reprovados e aqueles que a abandonam, em termos percentuais. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

O padrão observado para Análise das Demonstrações Contábeis, conforme demonstrado nas Figura 22 e Figura 2323, é o mesmo que o correspondente a Contabilidade Gerencial, que reflete melhor desempenho dos alunos, visto que a taxa de aprovação é maior que a reprovação ou abandono, e mais amadurecimento deles com as ferramentas tecnológicas usadas no curso.

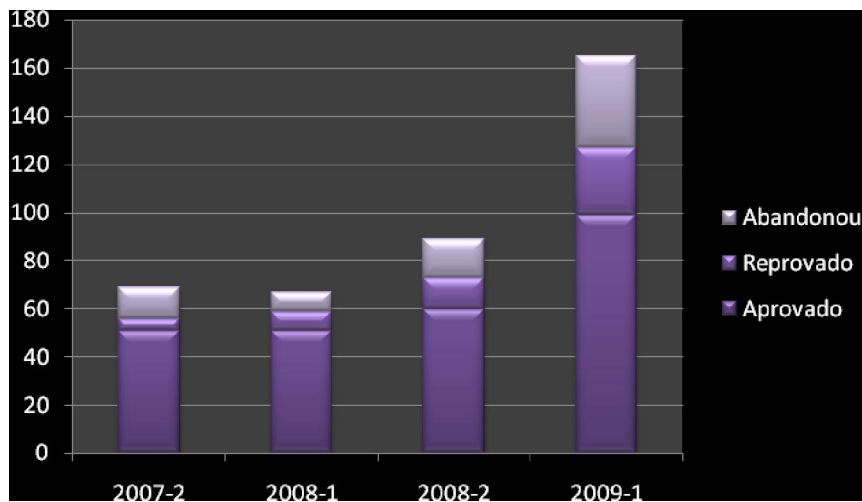


Figura 22 - Número de alunos inscritos na disciplina Análise das Demonstrações Contábeis ao longo do tempo, dividido entre aprovados, reprovados e aqueles que a abandonaram. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

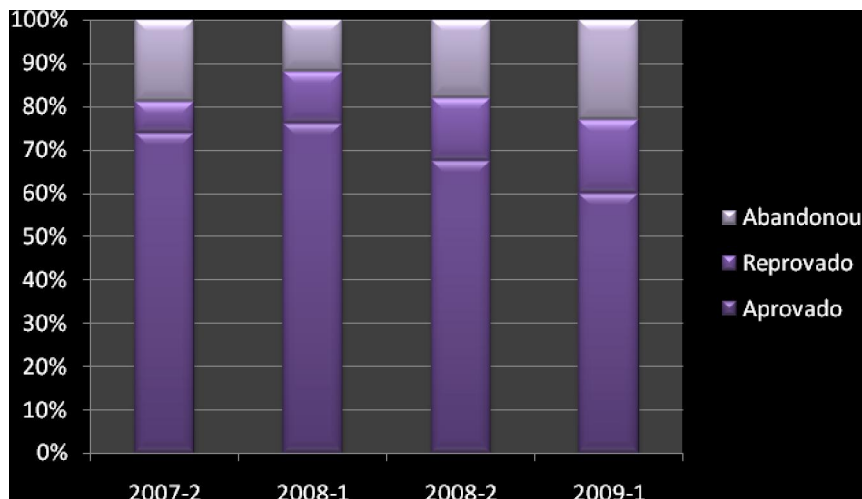


Figura 23 - Número de alunos inscritos na disciplina Análise das Demonstrações Contábeis, distribuídos em percentuais, ao longo do tempo, discriminando aqueles que são aprovados, reprovados e os que abandonam a disciplina. Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

A Figura 24 demonstra que, em números absolutos, o maior contingente de alunos envolvidos corresponde àqueles aprovados em Análise das Demonstrações Contábeis no período que compreende os três primeiros semestres da análise, de 2007-2 a 2008-2. Em 2009-1 essa posição passou a ser ocupada pelos alunos que foram reprovados em Contabilidade Geral I, que vinha crescendo desde 2007-2. Observa-se também que o número de alunos que abandonam a disciplina Contabilidade Geral I é sempre significativo, destacando-se entre os outros dados. A reprovação em Contabilidade Geral II se mostrou significativa perante os outros dados e decresceu no último semestre analisado.

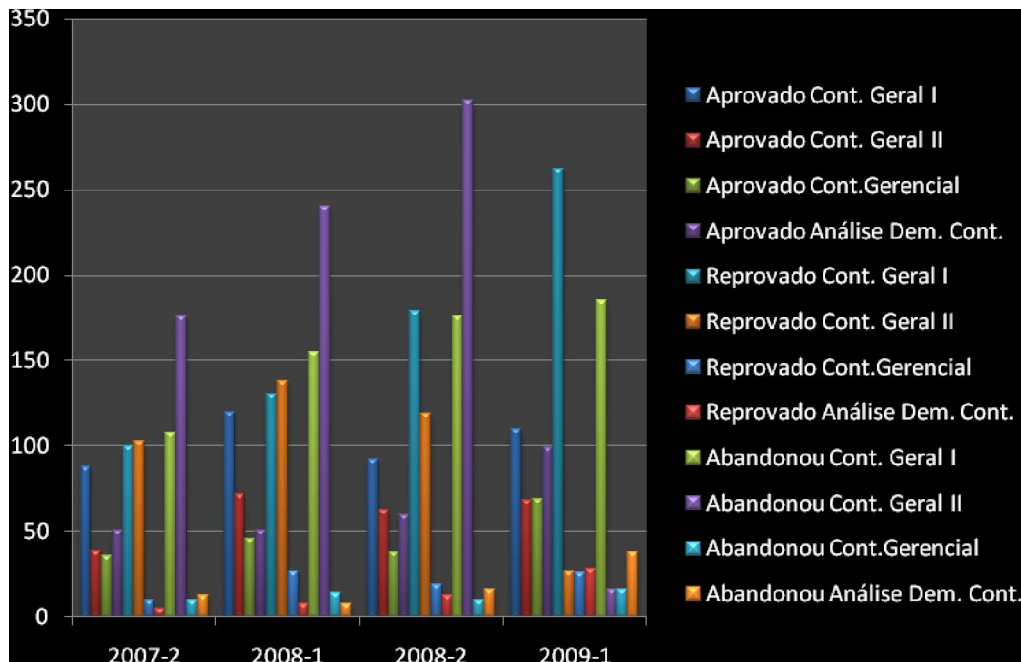


Figura 24 - Número de alunos inscritos nas disciplinas Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis, apresentados separadamente nos seis gráficos anteriores - ao longo do tempo, discriminando aqueles que são aprovados, reprovados e os que abandonaram a disciplina.
Fonte: Diretoria Acadêmica Cederj

As questões seguintes, pertinentes à segunda hipótese de pesquisa (V2), que investiga o desempenho dos alunos da EaD nas disciplinas de contabilidade em comparação aos alunos da metodologia presencial, abordam a tutoria. Essa ferramenta tem papel fundamental no aprendizado, não sendo restrita apenas às disciplinas de contabilidade, tendo em vista que se trata da oportunidade do aluno de tirar dúvidas com professores e progredir em cada disciplina da mesma forma.

A Tutoria oferecida pelo Consórcio Cederj para todos os seus cursos de graduação a distância é dividida em três modalidades: presencial, em contato direto com o tutor nos pólos regionais; à distância, através de telefone 0800 e a distância pela plataforma, conforme apontado no capítulo 2.

A Q13 pergunta a frequência com que o aluno utiliza a tutoria, independente da modalidade. As respostas a essa pergunta estão apresentadas na Tabela 4153 para os respondentes da disciplina Contabilidade Geral I.

Frequência de utilização da tutoria

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Diariamente	6	5,5	5,5	5,5
Duas vezes por semana	9	8,2	8,3	13,8
Uma vez por semana	31	28,2	28,4	42,2
Uma vez por mês	19	17,3	17,4	59,6
Não utilizo	31	28,2	28,4	88,1
Outros	13	11,8	11,9	100,0
Total	109	99,1	100,0	
Missing 0	1	0,9		
Total	110	100,0		

Tabela 53 – Respostas quanto à frequência de uso da tutoria. Os respondentes são alunos de Contabilidade Geral I. Fonte: Dados obtidos pesquisa

O contingente de 31 alunos, que não usa a tutoria é igual ao que usa uma vez por semana (28%). Outros 19 alunos apontam que a utilizam uma vez por mês (17%), e aqueles que acessam a tutoria duas vezes por semana totalizam 9 respondentes (8%) do total de entrevistados. O acesso diário à tutoria foi assinalado por apenas 6 alunos (5,5%) do total; por último, 13 alunos (11,8%) acessam uma das formas de tutoria com frequência distinta das opções indicadas pela pesquisa, podendo ser mais de duas vezes por semana ou quinzenalmente, entre outras.

Considerando que 31 alunos indicaram não utilizar a tutoria, podemos inferir que para esses alunos o material didático do curso, aliado à possibilidade de discussão com os colegas através dos meios disponibilizados, como *chat* e fórum, é suficiente. Pode-se afirmar então que 79 respondentes (72%) acessam a tutoria. Vale destacar que esse perfil é dos alunos do curso de Administração; não se pode ampliar esse perfil para os alunos de EaD em geral. Para tal, seria necessário fazer uma abordagem mais abrangente, em outros cursos que possuem dinâmicas diferentes.

A Tabela 51 apresenta as respostas dos alunos de Contabilidade Geral II à Q13.

Frequência Uso da Tutoria

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Duas vezes por semana	2	7,4	7,7	7,7
	Uma vez por semana	4	14,8	15,4	23,1
	Uma vez por mês	9	33,3	34,6	57,7
	Não utilizo	7	25,9	26,9	84,6
	Outros	4	14,8	15,4	100,0
	Total	26	96,3	100,0	
Missing	0	1	3,7		
Total		27	100,0		

Tabela 54 - Resposta quanto à frequência de uso da tutoria. Respondentes são alunos de Contabilidade Geral II.
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas obtidas revelaram que a maioria dos alunos de Contabilidade Geral II utiliza tutoria uma vez por mês; foram 9 respondentes (33%); em segundo lugar temos aqueles alunos que não utilizam nenhuma das formas de tutoria, 7 respondentes (26%); 4 (15%) responderam que utilizam a tutoria uma vez por semana, 2 alunos disseram que utilizam duas vezes por semana (7%), outros 4 usam com frequências diferentes das opções indicadas. Conclui-se que 74% dos que respondem se servem da tutoria como facilitador do aprendizado, assim como observado na disciplina Contabilidade Geral I.

As respostas à Q13, conforme indicado na Tabela 52, são para os alunos de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial.

Frequência com que utiliza a tutoria

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Diariamente	1	1,4	1,5	1,5
	Duas vezes por semana	5	7,1	7,4	8,8
	Uma vez por semana	11	15,7	16,2	25,0
	Uma vez por mês	8	11,4	11,8	36,8
	Não utilizo	34	48,6	50,0	86,8
	Outros	9	12,9	13,2	100,0
	Total	68	97,1	100,0	
Missing	0	2	2,9		
Total		70	100,0		

Tabela 55 - Resposta quanto à frequência de uso da tutoria. Respondentes: alunos Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Os dados revelam que a metade desses discentes não utiliza a tutoria – 34 respondentes (49% da amostra). Considerando a soma das demais frequências e entendendo que a opção “Outros” foi marcada por alunos que utilizam a tutoria com número de acessos diferente das opções de resposta, totalizamos 34 alunos, mesmo percentual dos que precisam da tutoria no seu aprendizado. Entretanto, o contingente daqueles que não usam a tutoria é maior do que para as disciplinas de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial. Essa diferença pode ser um indicativo de que, conforme o aluno avança no curso, ele se torna mais independente e consegue seguir sem tanta necessidade de ajuda. Outro ponto importante a ser citado é o fato de que a lógica da contabilidade é passada nas disciplinas de Contabilidade Geral I e II; as outras disciplinas estão mais relacionadas à tomada de decisão. Dessa forma, podemos dizer que as disciplinas iniciais requerem mais raciocínio e auxílio para compreensão da lógica da contabilidade; uma vez bem compreendida essa sistemática, as outras disciplinas são levadas com mais facilidade.

Através da Q14 indagamos a forma de tutoria que os alunos mais acessam, dentre aquelas que já descrevemos, presentes em todos os cursos de graduação a distância do Consórcio Cederj.

Q14: Que modalidade tutoria você mais usa? Alunos Contabilidade Geral I.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Presencial	43	39%	67	61%	110
0800	5	4,5%	105	95,5%	110
Plataforma	60	54,5%	50	45,5%	110

Tabela 56 - Respostas à pergunta referente à modalidade de tutoria mais usada. Os respondentes são alunos de Contabilidade Geral I e podem marcar mais de uma opção. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas para os alunos de Contabilidade Geral I destacadas na Tabela 56 demonstram que a forma de tutoria a que o aluno mais recorre em seus estudos é a tutoria a distância via plataforma: 60 respondentes (54,5%), seguida da tutoria presencial, com 43 respondentes (39%); por último, a tutoria d distância, com 5 alunos (4,5%). Dessa forma, concluímos que os alunos de Contabilidade Geral I dão preferência à tutoria a distância.

Os dados referentes à Q14 para os alunos da disciplina Contabilidade Geral II estão apresentados na146

Tabela .

Q14: Que modalidade tutoria você mais usa? Alunos Contabilidade Geral II.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Presencial	6	22%	21	78%	27
0800	2	7%	25	93%	27
Plataforma	19	70%	8	30%	27

Tabela 57 - Respostas pergunta referente à modalidade de tutoria mais usada. Os respondentes são alunos de Contabilidade Geral II e podem marcar mais de uma opção. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Assim como observado nas outras disciplinas, os alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis preferem a tutoria a distância pela plataforma, com 19 respondentes (70%); as demais formas, a distância (telefone 0800) e presencial obtiveram 2 e 6 respondentes (respectivamente 7% e 22%).

As respostas de Q14 para os alunos de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial estão apresentadas na Tabela 5858.

Q14: Que modalidade de tutoria você mais usa? Alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Presencial	27	39%	43	61%	70
0800	3	4%	67	96%	70
Plataforma	30	43%	40	57%	70

Tabela 58 - Respostas à pergunta referente à modalidade de tutoria mais usada. Os respondentes são alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Com as respostas a essa questão, nota-se que os alunos preferem a tutoria a distância (47%), em particular pela plataforma (43%). Outros 27 alunos optam também pela tutoria presencial, no polo (39%).

Comparando as respostas dos alunos das disciplinas Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II e Análise das Demonstrações Contábeis juntamente com Contabilidade Gerencial, verificamos que todos utilizam mais a tutoria a distância, em particular pela plataforma. O uso da tutoria presencial acontece mais nas disciplinas iniciais.

Conforme visto na literatura, o sucesso da educação *on-line*, de acordo com Cornachione Jr., Casa Nova e Trombetta (2007), depende de diversos fatores, como infra-estrutura tecnológica, tamanho da classe e experiência individual com a tecnologia; os professores têm o importante papel de atuar como facilitadores, de forma a prover elementos para aumentar a participação e o envolvimento dos estudantes como meio de atingir a eficácia da educação.

Matias Pereira (2008) considera que a tutoria substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Dando sequência à análise da tutoria, iremos investigar pela Q15 se o tempo disponibilizado para tutoria é suficiente para atender às necessidades dos alunos.

Q15: O tempo de tutoria é suficiente? Alunos de Contabilidade Geral I.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
O tempo para presencial e a distância é suficiente	62	56 %	48%	43,6%	110
É necessário mais tempo para presencial	18	16%	92	84%	110
É necessário mais tempo no 0800	15	13%	95	87%	110
É necessário mais tempo para presencial e a distância	25	23%	85	77%	110

Tabela 59 - Respostas à pergunta: "O tempo de tutoria é suficiente?" As respostas são provenientes dos alunos de Contabilidade Geral I; o respondente pode marcar mais de uma opção. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas dos alunos de Contabilidade Geral I indicam que o tempo de tutoria praticado atualmente é suficiente para atender às demandas dos alunos: 62 respondentes (56%), conforme mostrado na Tabela 59. A segunda opção mais marcada é aquela que indica maior tempo para tutoria presencial e a distância: 25 alunos (23%); a seguir verifica-se que 18 alunos sugeriram maior tempo para tutoria presencial (16%); por último, 15 respondentes acham que deveria ser aumentado o tempo para tutoria via telefone 0800 (14%).

As respostas dos alunos de Contabilidade Geral II para a questão Q15 estão apresentadas na Tabela 60.

Q15: O tempo de tutoria é suficiente? Alunos de Contabilidade Geral II.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
O tempo para presencial e a distância é suficiente	9	33%	18	67%	27
É necessário mais tempo pra presencial	6	22%	21	78%	27
É necessário mais tempo no 0800	4	15%	23	85%	27
É necessário mais tempo para	9	33%	18	67%	27

presencial e a distância					
--------------------------	--	--	--	--	--

Tabela 60 - Respostas à pergunta: "O tempo de tutoria é suficiente?" As respostas são provenientes dos alunos de Contabilidade Geral II. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As repostas indicaram que novamente estamos diante de uma questão que divide a opinião dos alunos, pois nota-se que as maiores repostas ficaram empatadas, com 9 alunos cada, entre a opção de que deve ser dado maior tempo para a tutoria presencial e a distância, de um lado, e a opção de que o tempo disponibilizado para ambas é suficiente, de outro.

As opções "Mais tempo para presencial" obteve 6 repostas (22%), e a última, "Mais tempo para 0800", teve 4 repostas (15%). Ao analisarmos sob o aspecto de necessidade de mais tempo de tutoria independente da modalidade, observa-se que teremos 19 respondentes (70%), ou seja, a maior parte dos entrevistados, que precisam de mais tempo para alguma das formas de tutoria; podemos dizer então que a disponibilização de mais tempo para a tutoria pode impactar positivamente no desempenho das disciplinas de contabilidade.

Analisando as repostas da Q15, alunos das disciplinas de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial, destacados na Tabela 61, notamos que a maior frequência de resposta para esse grupo de alunos concentra 50% dos respondentes (35 alunos), com a opção de que o tempo praticado atualmente é razoável e atende às necessidades.

Q15: O tempo de tutoria é suficiente? Alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis

Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
O tempo para presencial e a distância é suficiente	35	50%	35	50%	70
É necessário mais tempo pra presencial	10	14%	60	86%	70
É necessário mais tempo no 0800	5	7%	65	93%	70
É necessário mais tempo para presencial e a distância	14	20%	56	80%	70

Tabela 61 - Respostas à pergunta: O tempo de tutoria é suficiente ? As repostas são provenientes dos alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis; o respondente pode marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Observa-se que atualmente a disponibilidade de tempo relativo a tutoria atende a um grupo, mas não a todos. Enquanto os alunos de Contabilidade Geral I se sentem satisfeitos, os de Contabilidade Geral II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial se dividem em dois grupos quanto a esse assunto: um grupo demanda mais tempo de tutoria a distância e outro grupo acha que o tempo disponibilizado é suficiente. Entretanto, é importante destacar que a diferença de contingente entre as respostas não é grande. Esse resultado geral contraria nossa intuição, que indica que o aluno precisa mais da tutoria no início do curso do que mais a frente. Talvez esse resultado explique a alta taxa de reprovação em Contabilidade Geral I, maior do que em Contabilidade Geral II, mostrado nas Figura 116 à Figura 2319.

A questão Q16 investiga se os discentes acham que a tutoria ajuda no aprendizado das disciplinas de contabilidade. A Tabela 6262 apresenta os dados referentes à disciplina Contabilidade Geral I.

Tutoria ajuda no aprendizado e melhora o desempenho?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, muito, a tutoria é essencial para tirar dúvidas	92	83,6	83,6	83,6
Sim, acho que somente a tutoria presencial nos polos é suficiente	2	1,8	1,8	85,5
Não, acho que a tutoria não é necessária, não uso e consigo ter bom desempenho nas disciplinas	1	0,9	0,9	86,4
Sim, somente a tutoria a distância é suficiente	4	3,6	3,6	90,0
Não, o material didático disponibilizado é suficiente	1	0,9	0,9	90,9
Outros	10	9,1	9,1	100,0
Total	110	100,0	100,0	

Tabela 62 - Respostas à pergunta referente à eficiência da tutoria para melhoria do desempenho.

As respostas são provenientes dos alunos de Contabilidade Geral I. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas do grupo de 110 respondentes, alunos de Contabilidade Geral I, foram quase unânimes: 92 alunos indicaram que a tutoria é essencial para tirar dúvidas (84%); as demais respostas indicaram que 4 alunos acham a tutoria a distância somente seria suficiente, (4%); 2 alunos se posicionaram a favor da tutoria presencial, somente nos polos, como sendo a mais importante (2%); e apenas 1 aluno disse não ser preciso tutoria, somente o material didático atende às necessidades de aprendizado (menos que 1%); da mesma forma, 1 aluno respondeu que a tutoria não é necessária, conseguindo ter bom desempenho nas disciplinas.

A abordagem da Q16 para alunos da disciplina de Contabilidade Geral II encontra-se retratada na Tabela 6363.

Tutoria ajuda no aprendizado das disciplinas e contribui para melhor desempenho

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, muito, a tutoria é essencial para tirar as duvidas	20	74,1	74,1	74,1
Sim, acho que somente tutoria presencial no polo resolve	1	3,7	3,7	77,8
Sim, acho que somente a tutoria a distância é suficiente	2	7,4	7,4	85,2
Não, material didático é suficiente	1	3,7	3,7	88,9
Outros	3	11,1	11,1	100,0
Total	27	100,0	100,0	

Tabela 63 - Repostas à pergunta referente à eficiência da tutoria para melhoria do desempenho. As respostas são provenientes dos alunos de Contabilidade Geral II. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Os respondentes indicam que a tutoria é essencial para tirar as dúvidas (74% – 20 alunos). As respostas valorizam a tutoria para os alunos de Contabilidade Geral II, demonstrando seu grau de importância no desempenho do aluno.

Finalizando a análise da ferramenta tutoria em Q16, os dados referentes ao comportamento das respostas dos alunos das disciplinas Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial estão na Tabela 64.

Tutoria ajuda no aprendizado de contabilidade e contribui para melhor desempenho?

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, muito, tutoria essencial p/ tirar dúvidas	53	75,7	75,7	75,7
Sim, somente tutoria presencial no polo é suficiente	5	7,1	7,1	82,9
Não, tutoria não é necessária, não uso e tenho desempenho bom	7	10,0	10,0	92,9
Não, material didático disponibilizado é suficiente	1	1,4	1,4	94,3
Outros	4	5,7	5,7	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabela 64 - Respostas à pergunta referente à eficiência da tutoria para a melhoria do desempenho. As respostas são provenientes alunos Contabilidade Gerencial e Análise Demonstrações Contábeis. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As respostas mostram que 53 alunos fazem uso da tutoria (76% dos respondentes); conforme mostrado na Tabela 64, prevalece o uso de tutoria como apoio ao aprendizado na metodologia a distância em todas as disciplinas investigadas.

Comparando as respostas dos três grupos de disciplinas, observa-se que a maior aderência à tutoria ocorre em Contabilidade Geral I, o que é de se esperar, pois o aluno é calouro no curso e ainda precisa se ambientar com a metodologia a distância. Apesar disso, o desempenho desses alunos é fraco, conforme mostrado na Figura 116 e Figura 1719.

Como conclusão sobre a investigação da usabilidade e eficiência, podemos concluir que o aluno do curso de Administração faz uso da tutoria para esclarecer as dúvidas referentes ao conteúdo da disciplina. Ele prefere a modalidade de tutoria a distância, em particular através da plataforma, e gostaria de ter mais tempo de tutoria à disposição. Esse resultado é uma particularidade do curso de Administração pois de acordo com V. Flinte *et al* (2008) no curso de Ciências Biológicas a preferência é clara para tutoria presencial e a frequência na tutoria está diretamente relacionada com o desempenho dos alunos nas avaliações. Talvez essa diferença esteja

associada ao fato do curso de Ciências Biológicas envolver disciplinas com práticas de laboratório que requer o acompanhamento do tutor.

4.2.2 - Alunos presenciais

Nesta subseção investigaremos o ponto de vista dos alunos de cursos presenciais. A Q11 faz a seguinte pergunta: “Você tem dificuldade de aprendizado das disciplinas de contabilidade?”.

Dificuldade de aprendizado em disciplinas de contabilidade

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Não, é possível aprender com material didático disponível	23	20,9	21,1	21,1
Não, a combinação do mat. didático com auxílio do prof. ou monitor atende	40	36,4	36,7	57,8
Sim, a monitoria não é suficiente p/ atender às necessidades do curso	13	11,8	11,9	69,7
Sim, o material didático não é suficiente	10	9,1	9,2	78,9
Não, os recursos disponíveis são suficientes	13	11,8	11,9	90,8
Outros	10	9,1	9,2	100,0
Total	109	99,1	100,0	
Missing 0	1	0,9		
Total	110	100,0		

Tabela 65 - Respostas à pergunta: Vc tem dificuldade de aprendizado das disciplinas de contabilidade ?
 As respostas são provenientes dos alunos presenciais. Fonte Dados obtidos pesquisa

Os dados apresentados na Tabela 6565, referente à Q11, demonstram que 40 alunos (36%) dizem que não têm dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de contabilidade quando se combina material didático e monitoria; outros 23 alunos (21%) apontam que somente com o material didático é possível aprender e ter bom

desempenho. Outros 13 alunos (12%) responderam que não têm dificuldades porque os recursos disponíveis são suficientes; se juntarmos as respostas positivas, serão 76 respondentes (69%) que estão evoluindo dentro do curso com bom desempenho.

As demais respostas indicam que 13 alunos demonstraram que têm dificuldade de aprendizado e consideram a monitoria o ponto fraco (12%); 10 alunos indicaram que têm dificuldades de aprendizado devido ao material didático (9%); da mesma forma, juntando essas duas respostas pelas suas características comuns, teremos 23 alunos (21%) insatisfeitos com seu desempenho nas disciplinas de contabilidade nos cursos presenciais.

Comparando a Q8 do questionário dos alunos a distância e a Q11 do questionário dos alunos presenciais, que tratam da existência de dificuldades de aprendizado nas disciplinas de contabilidade, as respostas indicam que em média os alunos não têm dificuldade; entendemos, assim, que as ferramentas disponibilizadas para o aprendizado das disciplinas de contabilidade, como tutoria, material didático e demais recursos, ajudam no aprendizado dessas disciplinas; os alunos presenciais revelam que não há dificuldade porque a combinação monitoria e material didático atende às necessidades.

A Q12 aborda a questão desempenho perguntando aos alunos qual seria outra forma de avaliação além da prova escrita que poderia melhorar o desempenho das disciplinas de contabilidade. Os dados referentes a essas respostas estão na Tabela 66.

Q12: Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? Alunos presenciais.					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Lista de exercícios	75	68%	35	32%	110
Seminários	25	23%	85	77%	110
Assistir a palestras c/ profissionais da área	32	29%	78	71%	110
Estudo de caso	77	70%	33	30%	110
Pesquisa de campo	35	32%	75	68%	110
Outros	3	3%	107	97%	110

Tabela 66 - Resposta pergunta: Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade ?, por parte dos alunos presenciais; os respondentes podem marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Verifica-se, pelo quantitativo das respostas, que a opção “Estudo de caso” teve 77 escolhas (70%); a segunda maior resposta foi “Lista de exercícios”, com 75 respondentes (68%). A terceira opção foi “Pesquisa de campo”, com 35 respostas, (31%); a quarta escolha foi para palestra com profissionais da área, seguida de relatório, com 32 respondentes (29% do total) e a quinta opção ficou com seminários

e debates, respondida por 25 alunos (23%). A opção que indica outras opções além das oferecidas ficou com 3 respostas, (3%), indicando que as repostas possíveis de serem marcadas representavam a preferência dos alunos.

Outra comparação possível de ser estabelecida entre alunos presenciais e a distância refere-se á Q12, relativa a outra forma de avaliação capaz de melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade; verifica-se que tanto os alunos da EaD quanto os presenciais preferem como outra forma de avaliação a “Lista de Exercícios” e “Estudo de Caso”.

Oleques (2009) aponta na literatura que o ato de ensinar e aprender está relacionado a realizações de mudanças e aquisições de comportamento tanto motores e cognitivos quanto afetivos e sociais. Com base nesses preceitos, a avaliação – ou seja, o ato de avaliar – consiste em verificar se esses tais comportamentos estão sendo realmente alcançados no grau exigido pelo professor, servindo de suporte para que o aluno progrida na aprendizagem e na construção do seu saber.

4.2.3 – Professores

As questões pertinentes ao questionário dos professores (QP) com a perspectiva de avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de contabilidade são Q7 a Q10, além de Q13 a Q15.

A pergunta Q7 investiga junto aos docentes se os alunos das disciplinas de contabilidade da graduação em administração de empresas, presencial e a distância são avaliados da mesma forma.

Aval. disc. de contab. EaD/Pres. são iguais

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim	10	50,0	52,6	52,6
Não	9	45,0	47,4	100,0
Total	19	95,0	100,0	
Missing 0	1	5,0		
Total	20	100,0		

Tabela 67 - Respostas à pergunta aos professores quanto a forma de avaliação entre o sistema EaD e presencial. Fonte: Dados obtidos pesquisa

As respostas para essa questão indicam que a maioria, 10 professores (50% da amostra) acreditam que os alunos são avaliados da mesma forma, enquanto a outra metade entende que não. Sendo assim, não podemos tirar nenhuma conclusão a partir dessas respostas.

A questão Q8 traz a pergunta “Quais as outras formas de avaliação, além das APs e ADs, que são aplicadas no ensino a distância no curso de administração?”. Os dados obtidos estão na Tabela 68.

Q12: Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? Professores					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Lista de exercícios	8	40%	12	60%	20
Fóruns de discussão	9	45%	11	55%	20
Trabalhos na plataforma	6	30%	14	70%	20
Autoavaliação do aluno	3	15%	17	85%	20
Outros	2	10%	18	90%	20

Tabela 68 - Respostas à pergunta: Qual outra forma de avaliação além da prova escrita contribuiria para melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade ?, por parte dos professores; os respondentes podem marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A opção que mais prevaleceu entre as respostas, mesmo sem atingir a maioria foi “Fóruns de discussão”, seguida de “Lista de exercícios”; podemos entender que as formas de avaliação existentes e praticadas atualmente são compatíveis, na visão do corpo docente. Observa-se que a avaliação por meio de listas de exercícios é bem-vista tanto por parte dos alunos como por parte dos professores. A necessidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem passa também por uma avaliação mais diversificada, como fica claro pelos dados obtidos e corroborado pela literatura, pois, segundo Versuti (2004), o aprender é um processo ativo e dinâmico, no qual os alunos organizam novas informações utilizando pensamento crítico e criativo, e eles são estimulados por tarefas de aprendizagem que são difíceis, relevantes, autênticas, desafiadoras e diferentes, baseadas na sua preferência, ritmo e capacidade únicos. Borba e Penteado (2001, p. 46) apontam que, nessa modalidade de ensino, a avaliação medida pela mídia eletrônica passa a ser uma nova extensão de memória, com diferenças qualitativas em relação às outras tecnologias; ela permite que a linearidade de raciocínio seja desafiada por modos de pensar baseados na simulação, na experimentação e em uma nova linguagem que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea.

Dando prosseguimento, através de Q9, será abordado a questão da preocupação e dificuldade por parte dos alunos presenciais com a prova escrita (AP) em relação aos alunos a distância, sob o ponto de vista dos professores, para identificar se o aluno a distancia tem as mesmas preocupações com a prova escrita (AP) que o aluno presencial; as respostas estão descritas na tabela de frequência abaixo. Os dados obtidos estão na Tabela 69.

Preocupação Prova Escrita Alunos Ead comparado Presencial

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Preocupa-se mais que o aluno presencial	6	30,0	30,0	30,0
Preocupação menor porque não é a única forma de avaliação	1	5,0	5,0	35,0
Não há diferença	12	60,0	60,0	95,0
Outros	1	5,0	5,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 69 - No que diz respeito à preocupação e dificuldade com as provas escritas presenciais, como você classifica o comportamento dos alunos no curso a distância em relação aos cursos presenciais? Respondentes são professores. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Verifica-se que, na visão dos professores, prevalece a idéia de que não há diferença, com 60% dos respondentes (12 docentes); apenas 6 disseram que o aluno a distância preocupa-se mais que o presencial (30%).

Abordou-se a questão da evasão dos alunos dos cursos a distância através da questão Q10, com a proposição feita aos professores relativa a quais fatores provocam evasão. Os dados estão listados na Tabela 70.

Q10: Quais fatores provocam evasão nos cursos de EaD? Professores					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
Inabilidade ferramentas tecnológicas	5	25%	15	75%	20
Pouco contato professor	0	0%	20	100%	20
Alunos menos comprometidos que no presencial	4				
Multiculturalismo	7				
Grande volume atividade demandadas	4	20%	16	80%	20
Outros	7	35%	13	65%	20

Tabela 70 - Dados referentes ao ponto de vista dos professores quanto às causas de evasão dos cursos de EaD. Os respondentes podem marcar mais de uma resposta. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A percepção dos professores nesse sentido demonstrou que alunos de amplo leque sociocultural e multiculturalismo podem explicar melhor o motivo da evasão, conforme apontado na literatura. Outros fatores, como grande volume de atividades demandadas e inabilidade com as ferramentas tecnológicas, também foram considerados nas respostas como possíveis causas de evasão.

A literatura é clara ao apontar que o aluno deve ser considerado o sujeito do processo de ensino-aprendizagem (Polak, 2008) e ponto de partida de todo o planejamento, não sendo exceção no que concerne à avaliação; por isso, é importante conhecê-lo no início, incluindo seu grau de educabilidade cognitiva. Após o diagnóstico inicial do aluno é que poderão ser definidos conteúdos, estratégias, metodologias que assegurem o desenvolvimento de competências, habilidades, considerando as particularidades de cada grupo, respeitando o multiculturalismo, característica maior da EaD. Rosini (2007, p. 83) afirma ainda que as taxas de evasão em EaD são elevadas muitas vezes pela decorrência da falta de informação prévia, como citado por Polak (2008), que é prejudicial tanto para os alunos como para as instituições que oferecem os cursos, afirmação que está de acordo com o que observa ao longo da pesquisa.

O problema da diferença de desempenho entre os alunos presenciais e a distância também foi colocado para os professores através de Q13, que faz a pergunta: “Existe alguma diferença em termos de desempenho entre os alunos das disciplinas de contabilidade presencial e à distância?” Os dados estão apresentados na ..157

Tabela 711.

Q13: Existe alguma diferença em termos de desempenho entre os alunos das disciplinas de contabilidade presencial e a distância?					
Opções	Nº de respostas positivas	Percentual	Nº de respostas negativas	Percentual	Total
O aluno presencial tem melhor rendimento	4	20%	16	80%	20
O aluno de EaD tem melhor rendimento	1	5%	18	90%	19
Não há diferença	4	20%	16	80%	20
No início para aluno a distância que se recupera ao longo do curso	2	10%	17	85%	19
O aluno de EaD, pois tem mais recursos	0	0%	18	95%	19

Tabela 71 – Pergunta: Percepção dos professores quanto a diferença de desempenho dos alunos de EaD e os alunos presenciais. Fonte: Dados obtidos pesquisa

Pode-se notar, pela frequência das repostas, que os professores consideram que não há diferença: para 4 respondentes (20%) os grupos têm o mesmo desempenho; outros 4 respondentes (20% de adesões), acredita que os alunos presenciais têm melhor desempenho do que os outros. Os dados obtidos com essa pesquisa ratificam as conclusões de Gagne e Sheperd (2001), que realizaram estudo comparativo entre educação a distância e tradicional em contabilidade e não encontraram diferenças de desempenho entre alunos dos cursos *on-line* e presenciais, nem mesmo quanto à experiência e à aprendizagem.

A Q14 coloca para os docentes a pergunta: “Você percebe diferença de desempenho dos alunos nas avaliações AP e AD?”

Diferença Desempenho Avaliações AP e AD

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim AP é mais fácil	2	10,0	10,0	10,0
Sim, AD é mais fácil	9	45,0	45,0	55,0
Não há diferença	5	25,0	25,0	80,0
Alunos dão pouca atenção à avaliação à distância	4	20,0	20,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabela 72 - Pergunta: Você percebe diferença de desempenho dos alunos entre avaliações AP e AD?
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

Baseado na ótica dos professores, a avaliação à distância (AD) foi classificada como mais fácil: 9 respondentes (45%); logo, eles entendem que há diferença de desempenho; não por conta das ferramentas, mas pelo grau de dificuldade em termos de conteúdo da avaliação. Do contingente entrevistado, 25% acreditam que não há diferença de desempenho entre as duas avaliações, enquanto 20% acreditam que os alunos dão pouca atenção para a avaliação à distância.

A última questão para os professores quanto à hipótese de pesquisa que busca analisar o desempenho entre as metodologias a distância e presencial trouxe a pergunta: “Você percebe diferença de desempenho entre os alunos que frequentam a tutoria e aqueles que não usam essa ferramenta?”.

Diferença desempenho alunos EaD que usam tutoria e não usam

	Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid Sim, aluno que vai à tutoria tem desempenho bem melhor	13	65,0	68,4	68,4
Sim, aluno que vai à tutoria tem desempenho ligeiramente melhor	1	5,0	5,3	73,7
Sim, sobretudo o aluno que vai à tutoria presencial	4	20,0	21,1	94,7
Não há diferença	1	5,0	5,3	100,0
Total	19	95,0	100,0	
Missing 0	1	5,0		
Total	20	100,0		

Tabela 73 - Respostas à pergunta: Você percebe diferença de desempenho entre os alunos que frequentam a tutoria e aqueles que não usam essa ferramenta ?. Fonte: Dados obtidos pesquisa

De acordo com a

Tabela 7373, podemos observar que os professores vêem na tutoria uma ferramenta que promove o bom desempenho do aluno. A opção que indica que o aluno que frequenta a tutoria tem desempenho melhor teve 65% de adesão (13 respondentes), enquanto a segunda mais aceita foi para aqueles alunos que utilizam a tutoria presencial (nos polos), com 4 respondentes (20%). O resultado do segundo lugar é bastante curioso, pois, conforme vimos na subseção em que apresentamos os dados referentes aos alunos a distância, os alunos dão preferência à tutoria a distância, sobretudo via plataforma. A necessidade de tutoria para garantir a qualidade do ensino é unânime na comunidade, conforme apontado por Petri (1996); em respeito à autonomia da aprendizagem de cada aluno, o tutor será um dos grandes responsáveis pela efetivação do curso em todos os níveis e estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O papel da tutoria atinge também a imagem da instituição de ensino, que espera que o tutor (Fino Bentes, 2008) atenda prontamente aos questionamentos, dúvidas e ansiedades do aluno, em tempo e conteúdo, significa que, para uma instituição de EaD, o tutor é o seu espelho; quanto mais ágeis e com bom conteúdo forem suas respostas, melhor o aluno perceberá o quanto a instituição é responsável.

Em função da pesquisa realizada junto aos professores, podemos dizer que, em termos de outras formas de avaliação, eles preferem as listas de exercício como

opção. Acreditam que não há diferença de desempenho entre alunos presenciais e a distância e que o multiculturalismo é o principal fator para causar evasão. Eles vêm na tutoria um forte aliado no processo de aprendizagem do aluno a distância e acreditam que a tutoria promove melhorias no desempenho dos alunos no curso.

4.3 - Terceira hipótese de pesquisa: existe alguma limitação da metodologia a distância que comprometa o aprendizado?

A pesquisa considera, para esta hipótese, as respostas à questão Q7 dos questionários repassados aos alunos a distância (QAD), e às questões Q6 e Q11 do questionário dos professores (QP). Ao contrário do que foi desenvolvido para as outras hipóteses, para V3 apresentamos algumas questões em que era necessário classificar as opções, como a questão Q7, apresentada abaixo. Os instrumentos de pesquisa estão apresentados na íntegra no anexo A.

Questão 7:

Classifique as opções abaixo segundo o que você acha que são as maiores fraquezas do sistema de ensino a distância. Classifique as opções de 1 (menor fraqueza) a 5 (maior fraqueza)

- a) Excesso de textos 1 -2 -3 -4 -5
- b) Tempo reduzido de tutoria 1 -2 -3 -4 -5
- c) Pouco contato e interatividade com colegas, professores e tutores 1 -2 -3 -4 -5
- d) Pouco preparo para utilizar ferramentas tecnológicas 1 -2 -3 -4 -5
- e) Qualidade do material didático 1 -2 -3 -4 -5

As respostas para a questão Q7 foram medidas através de uma escala de 1 a 5, considerando o número 1 válido para a opção de menor fraqueza, com aumento gradativo, até o limite 5, maior fraqueza ou mais alta.

4.3.1 - Alunos a distância

A questão Q7 investiga as impressões do aluno a respeito da metodologia de EaD e pede que classifique as fraquezas do sistema dessa metodologia dentro da seguinte escala: 1 (menor fraqueza) até 5 (maior fraqueza). Os resultados estão apresentados nas Tabela 74 74.

FRAQUEZAS ENSINO À DISTÂNCIA							
Tipo de Fraquezas	Grau Fraquezas Ensino à Distância						Total
	Menor	Baixa	Média	Relativa Alta	Alta	Em branco	
Excesso Textos	44	26	16	14	8	2	110
Inabilidade Tecnológica	49	19	21	12	7	2	110

Material Didático	51	24	16	10	7	2	110
Contato Professor / Aluno	14	15	22	23	34	2	110
Tempo Tutoria	26	22	35	19	7	1	110

Tabela 74 - Fraquezas Ensino à Distância. Alunos Contabilidade Geral I Fonte: Dados obtidos pesquisa

A

Tabela 7474 apresenta o quantitativo de respondentes para cada opção apresentada em Q7. O contato, a interatividade com colegas, professores e tutores foram apontados pelos alunos da disciplina Contabilidade Geral I como a maior fraqueza do ensino a distância; 34 respondentes (31%), destacando-se entre todas as demais opções, que tiveram aproximadamente o mesmo percentual de adesão, a mesma quantidade de respondentes.

As opções “Inabilidade tecnologia”, “Tempo reduzido de tutoria” e “Material didático” alcançaram o mesmo número de respostas: 7 (6%), comportando-se como as menores fraquezas do EaD.

As respostas dos alunos do ensino a distância que cursam a disciplina Contabilidade Geral II com relação à Q7 estão apresentadas na **Erro! Fonte de referência não encontrada.75**.

FRAQUEZAS ENSINO À DISTÂNCIA							
Tipo de Fraquezas	Grau Fraquezas Ensino à Distância						Total
	Menor	Baixa	Média	Relativa Alta	Alta	Em branco	
Excesso Textos	11	7	6	0	3	0	27
Inabilidade Tecnológica	14	7	1	0	3	2	27
Material Didático	8	5	6	0	6	2	27
Contato Professor / Aluno	1	5	5	0	7	9	27
Tempo Tutoria	6	4	13	0	3	1	27

Tabela 75 - Fraquezas Ensino à Distância. Alunos Contabilidade Geral II Fonte: Dados obtidos pesquisa

As frequências apresentadas na tabela 75 indicam que a opção com maior adesão dos respondentes como maior fraqueza foi “Relacionamento professor-aluno”: 9 respondentes (33% do total de 27 alunos). Por outro lado, a opção classificada como menor fraqueza para os alunos de Contabilidade Geral II foi a “Inabilidade tecnológica”: 14 respondentes, (52%).

As respostas para a questão Q7 dos alunos de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis estão apresentadas na Tabela 75 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: Fraquezas do Ead162

Tabela 76 – Frequência Alunos Ead / Cont Gerencial e Análise Demonstrações Contábeis: Fraquezas do Ead.....162

FRAQUEZAS ENSINO À DISTÂNCIA

Tipo de Fraquezas	Grau Fraquezas Ensino à Distância						Total
	Menor	Baixa	Média	Relativa Alta	Alta	Em branco	
Excesso Textos	26	14	19	3	7	1	70
Inabilidade Tecnológica	27	19	7	11	2	4	70
Material Didático	26	13	10	13	5	3	70
Contato Professor / Aluno	7	11	11	12	27	2	70
Tempo Tutoria	17	23	16	8	5	1	70

Tabela 76 - Fraquezas EaD. Alunos C.Gerencial e Anal. Dem. Contábeis Fonte: Dados obtidos pesquisa

Analisando as respostas da mesma forma que as anteriores, podemos notar que entre os 70 respondentes foi considerada a maior fraqueza o relacionamento entre professores e alunos, com 27 respondentes, percentual de 37%; a menor fraqueza ficou com Inabilidade tecnológica, também com 27 respostas de alunos.

Comparando os resultados da questão Q7 entre os alunos de EaD das disciplinas Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial, verifica-se que predomina a mesma resposta, relacionamento entre professores e alunos, como a maior fraqueza do ensino a distância; com inabilidade tecnológica como a menor fraqueza, mostrando que os alunos têm destreza no uso do computador, corroborando as conclusões tiradas a partir de V1. A maior fraqueza não envolve o conteúdo das disciplinas nem as ferramentas disponibilizadas; talvez essa opção guarde relação com o hábito que os alunos têm do ensino presencial.

A inabilidade tecnológica verificada como situação que pouco dificulta o aprendizado dos alunos em EaD foi descrita em parte da literatura destinada à referida metodologia, destacando que ela demanda estudantes automotivados e autodidatas, estando, portanto, restrita a um grupo particular de alunos com forte metacognição (Fodor, 2003; Bryant, Kahle, Schafe, 2005). Entretanto, os dados obtidos com a pesquisa revelam que a habilidade tecnológica perpassa o público que almeja prestar vestibular para os cursos a distância.

A questão informática pesquisada na literatura que envolve a metodologia do ensino a distância foi integrada a esta pesquisa dando enfoque à visão de autores que a entendem como nova extensão da memória (Borba e Penteadó, 2001), com diferenças qualitativas em relação a outras tecnologias da inteligência, permitindo que a linearidade de raciocínio seja desafiada por modos de pensar baseados na simulação, na experimentação e em uma “nova linguagem que envolve escrita, oralidade, imagens e comunicação instantânea”.

Os pontos da literatura que envolvem relacionamento entre docentes e discentes dizem que o corpo docente (lanh, 2002) é bem diferente nesta modalidade: não existe mais o contato presencial com o aluno; o contato modifica-se através do auxílio da tecnologia. Isso faz com que professores se familiarizem com as novas tecnologias e façam uso delas da mesma maneira que utilizam quando e giz. Os professores devem atuar como facilitadores, de forma a prover elementos para

augmentar a participação e o envolvimento dos estudantes como meio de atingir eficácia da educação *on-line* (Cornacchione Jr., Casa Nova e Trombetta, 2007) e acompanhar as atividades dos alunos, dar *feedback* e trazer experiências pessoais são apenas alguns dos elementos que podem humanizar o ambiente virtual, tornando-o mais amigável e incentivando as interações (componente essencial) entre alunos.

Conforme descrito na revisão da literatura (Belloni, 2002) a educação à distância surge no quadro de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo, ou, emergencial, bastante presente no ensino pós-secundário, como formação superior normal (graduação) ou continuada (extensão), impulsionada pela obsolescência acelerada das antigas formas de tecnologia e conhecimento, latentes no ensino presencial.

4.3.2 - Professores

Durante a pesquisa investigamos junto aos professores, através das questões Q6 e Q11, as possíveis limitações da metodologia do ensino a distância.

Analogamente ao que foi apresentado aos alunos do curso de administração na modalidade à distância através da questão Q6, pedimos aos docentes que classificassem as maiores fraquezas do ensino a distância, conforme apresentado nas tabelas a seguir.

FRAQUEZAS ENSINO À DISTÂNCIA							
Tipo de Fraquezas	Grau Fraquezas Ensino à Distância						Total
	Menor	Relativa	Média	Significante	Maior	Em branco	
Excesso de Textos	9	3	6	1	1	0	20
Inabilidade Tecnológica	2	8	3	2	5	0	20
Qualidade Material Didático	10	2	4	2	2	0	20
Contato Professor / Aluno	1	3	7	3	6	0	20
Tempo Reduzido Tutoria	5	3	6	3	3	0	20

Tabela 77 - Fraquezas Ensino à Distância. Respostas Professores

Fonte: Dados obtidos pesquisa

Do ponto de vista do professores, a maior fraqueza da EaD foi o pouco contato entre professores e alunos, ou seja, o relacionamento entre a turma e os seus professores: 6 respondentes (30%). Percebemos que a resposta dos professores quanto à maior fraqueza da metodologia do ensino a distância se aproxima da resposta dos alunos do ensino a distância em todas as disciplinas investigadas, conforme descrito nas respostas da questão Q7.

A percepção dos professores quanto a menor fraqueza difere do apontado pelos alunos a distância. Os docentes consideram a qualidade do material didático como a menor fraqueza da EaD: 10 respondentes (50%). É importante destacar que essa pesquisa se restringe ao curso oferecido no âmbito do Consórcio Cederj; o material didático dos cursos segue o mesmo padrão. Entretanto, não podemos generalizar essa conclusão para toda a EaD, abrangendo cursos oferecidos por outras

instituições, até mesmo por não sabermos se os professores conhecem os materiais didáticos empregados em outros cursos, mas temos certeza de que eles trabalham com o material produzido no Cederj.

A literatura a respeito do assunto material didático registrada na revisão literária demonstra que, em se tratando de EaD, um problema significativo é achar que ele representa apenas um espaço onde se procuram textos (Moran, 2007), diferentemente da realidade atual, que cria cursos com envolvimento em pesquisas, troca de experiências e produção conjunta, com a menor disponibilidade presencial do professor sendo suprida por materiais bem elaborados, mais auto-explicativos, com mais desdobramentos (*links*, textos de apoio, glossário, atividades extras e outros); isso implica montar uma equipe interdisciplinar com pessoas das áreas técnicas e pedagógicas que saibam trabalhar juntas, cumprir prazos, dar contribuições significativas. Com o advento da EaD, a área de desenho instrucional, que faz a adequação dos textos à modalidade a distância, cresceu significativamente.

A próxima questão para os professores foi a Q11, que pede para classificar quais ferramentas de EaD são mais importantes e devem ser priorizadas pela instituição de ensino superior (IES).

Questão 11:

Dentre as ferramentas elencadas abaixo, classifique-as quanto à importância de elas serem oferecidas pela instituição de EaD, a fim de que o curso seja de qualidade.

- a) Sistema de Tutoria eficiente 1 -2 -3 -4 -5
- b) Tradição da instituição (tempo de atuação no mercado) 1 -2 -3 -4 -5
- c) Material didático para os alunos 1 -2 -3 -4 -5
- d) Parâmetros mínimos solicitados pelo MEC 1 -2 -3 -4 -5
- e) Plataforma: através de *chats*, fóruns, postagem de notícias e outros 1 -2 -3 -4 -5

FERRAMENTAS IMPORTANTES NAS IES PARA QUALIDADE EM EAD							
Tipo de Ferramenta	Grau de importância na IES						Total
	Baixa	Relativa	Média	Significante	Alta	Em branco	
Tutoria	4	1	0	2	13	0	20
Tradição IES	7	3	6	4	0	0	20
Qualidade Material Didático	2	1	3	1	13	0	20
Exigências do MEC	6	5	3	3	3	0	20
Plataforma	3	1	3	4	8	1	20

Tabela 78 - Ferramentas Ensino à Distância. Respostas Professores pesquisa

Fonte: Dados obtidos

As respostas dos docentes estão apresentadas na

78. Observa-se que apontam como ferramenta imprescindível de ser oferecida pela instituição de EaD, a fim de que o curso seja de qualidade, material didático e tutoria, com 13 respostas (65%); a seguir a plataforma, com 8 respondentes (40%).

As opções “Exigências do MEC” e “Tradição da IES” ficaram com 3 e 4 respostas cada (15% e 20%), mas, mesmo com baixa frequência de resposta entre os professores, cabe ressaltar algumas explicações da literatura quanto a esses fatores, como na análise de Santos (2006, p. 213) quando relata que, no Reino Unido, a Open University, criada em 1969, com cursos oferecidos a partir de 1971, preocupa-se desde seu início com o material didático desenvolvido para EaD e com o suporte acadêmico oferecido ao aluno; ambos devem atingir alto padrão de qualidade. Dessa forma, a Open University, em 2006, foi classificada em 17 categorias de exigência de ensino, das 23 disciplinas avaliadas pela QAA (Quality Assurance Agency), agência que regula a qualidade do ensino naquele país.

As respostas às questões, dadas por professores e alunos, ligadas à hipótese 3 da pesquisa corroboram em vários aspectos o que foi apontado na revisão literária, que indica ser importante para um curso à distância, segundo Carlini e Ramos (2002), a relação entre inúmeros componentes – professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material bibliográfico, entre outros, em que cada um deles é suscetível a infinitas variações –, a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo de professores, alunos e conteúdos etc.

4.4 – Quarta hipótese de pesquisa: Há diferença de conteúdo das disciplinas de contabilidade em função da metodologia utilizada?

Considerando que a pesquisa foi realizada em cursos de graduação que formam não-contadores, independente da metodologia, a hipótese estudada nesta seção procura investigar se há diferença de conteúdo nas disciplinas de contabilidade abordadas no curso de administração na modalidade a distância, ressaltando que essas disciplinas estão presentes na graduação presencial de ciências contábeis.

4.4.1 - Alunos a distância

A questão Q11 pergunta aos alunos de EaD se, quanto às disciplinas de contabilidade, o desempenho pela metodologia do ensino à distância é superior ao presencial. A Tabela 79 79 apresenta os dados referentes aos alunos de Contabilidade Geral I.

Disciplinas Contábeis em Ead permitem Desempenho Superior Presencial											
	Opções Resposta (Vide Legenda)										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Branco	
Frequências	12	5	4	6	32	14	10	10	14	3	110
Percentual	10,9	4,4	3,3	6	29,1	12,7	9,1	9,1	12,7	2,7	100 %

Legenda:

- A - Desempenho associado ao presencial é muito inferior ao EaD;
- B - Desempenho associado presencial é inferior ao EaD;
- C - Desempenho associado presencial é relativamente inferior EaD;
- D - Desempenho associado ao presencial é ligeiramente inferior EaD;
- E - Desempenho é igual em ambas metodologias ;
- F - Desempenho associado presencial é ligeiramente superior EaD;
- G - Desempenho associado presencial razoavelmente superior EaD;
- H - Desempenho associado presencial é superior EaD ;
- I - Desempenho associado ao presencial é muito superior ao EaD;

Tabela 79 - Desempenho disciplinas contábeis entre Ead e Presencial. Alunos Contabilidade Geral I
 Fonte: Dados obtidos pesquisa

Os alunos responderam à questão classificando através de uma escala de 1 até 10, sendo que a pontuação de 1 até 4 seria para ensino a distância superior; 5 e 6 indicam que o desempenho das duas metodologias seria igual; de 7 a 10 a resposta indica que o ensino presencial seria superior à EaD.

Observamos que a maior concentração de respostas foi que não há diferença em ambas as metodologias quanto ao desempenho em disciplinas de contabilidade: 32 respostas (29%) nas escalas 5 e 6. A escala de 7 até 10 obteve 48 respondentes, sendo que 14 deles acharam que o ensino presencial é superior (13%) e outros 14 alunos acharam muito superior; 10 respondentes acharam razoavelmente superior (9,1%), valor coincidente com os que acharam superior. A escala de 1 até 4 revelou que 27 acreditam que o ensino a distância é superior ao presencial em disciplinas de contabilidade; 12 respondentes marcaram a opção ensino presencial é muito inferior, ou seja, superado pelo ensino à distância (11%); outros 5 respondentes (4,5%) optaram pela resposta que EaD é inferior ao presencial, 4 respondentes (4%) acharam relativamente inferior ao ensino presencial e, por último, 6 respondentes entenderam que a EaD é ligeiramente inferior ao ensino presencial (6,5%).

A Contabilidade Geral I:disciplinas contabilidade em Ead
 permite melhor desempenho que presencial167

80 contém os dados referentes à questão Q11 para os alunos da disciplina Contabilidade Geral II.

Disciplinas Contábeis em Ead permitem Desempenho Superior Presencial											
	Opções Resposta (Vide Legenda)										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Branco	
Frequências	4	1	0	3	7	3	3	6	0	0	27
Percentual	14,8	3,8	0	11,1	25,9	11,1	11,1	22,2	0	0	100%

Legenda:

- A - Desempenho associado ao presencial é muito inferior ao EaD;
- B - Desempenho associado ao presencial é inferior ao EaD;
- C - Desempenho associado presencial é relativamente inferior ao EaD;
- D - Desempenho associado ao presencial é ligeiramente inferior ao EaD;
- E - Desempenho é o mesmo em ambas metodologias ;
- F - Desempenho associado presencial é ligeiramente superior ao EaD;
- G - Desempenho associado presencial é razoavelmente superior ao EaD;
- H - Desempenho associado ao presencial é superior ao EaD ;
- I - Desempenho associado ao presencial é muito superior ao EaD;

Tabela 80 - Desempenho disciplinas contábeis entre Ead e Presencial. Alunos Contab. Geral II

Fonte: Dados obtidos pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 80 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial168

Tabela 81 – Frequência Alunos Ead / C. Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras: 80, considerando os valores 5 e 6 de acordo com as explicações anteriores, percebemos que 7 respondentes (26%) acham que o desempenho em ambas as metodologias é o mesmo, é a maior frequência. Não obstante, é importante notar que 6 (22%) dos alunos acham que o desempenho no curso presencial é superior à EaD (opções na escala 7, 8, 9 e 10) e somente 4 alunos (15%) responderam que o ensino a distância é superior ao presencial (opções na escala 1, 2, 3 e 4).

Analisando a questão Q11 sob o ponto de vista dos alunos das disciplinas de Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Financeiras, observa-se os resultados apresentados na Tabela 80 – Frequência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial168

Tabela 81 – Frequência Alunos Ead / C. Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras: 81.

Disciplinas Contábeis em Ead permitem Desempenho Superior Presencial											
	Opções Resposta (Vide Legenda)										Total
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Branco	
Frequências	1	2	1	2	25	10	6	5	17	1	70
Percentual	1,4	2,9	1,4	2,9	35,7	14,3	8,6	7,1	24,3	1,4	100

Legenda:

- A - Desempenho associado ao presencial é muito inferior ao EaD;
- B - Desempenho associado ao presencial é significativamente inferior EaD;
- C - Desempenho associado ao presencial é relativamente inferior ao EaD;
- D - Desempenho associado ao presencial é pouco inferior ao EaD;
- E - Desempenho é o mesmo em ambas metodologias ;
- F - Desempenho associado presencial é pouco superior ao EaD;
- G - Desempenho associado ao presencial é relativamente superior ao EaD;

H - Desempenho associado presencial é significativamente superior EaD ;

I - Desempenho associado ao presencial é superior ao EaD;

Tabela 81 - Desempenho disciplinas contábeis entre Ead e Presencial. Alunos Contabilid. Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis
Fonte: Dados obtidos pesquisa

**Com base na Tabela 80 – Freqüência Alunos Ead / Contabilidade Geral II: disciplinas contabilidade em Ead permite melhor desempenho que presencial .
.....168**

Tabela 81 – Freqüência Alunos Ead / C. Gerencial e Análise Demonstrações Financeiras: podemos notar que as posições 5 e 6 na escala, quando somadas, demonstram que 25 alunos (36%) entendem que o desempenho é o mesmo nas modalidades a distância e presencial, ou seja, não há diferença de desempenho entre as modalidades. Reunindo as opções 7, 8, 9 e 10, que revelam a mesma tendência em uma única resposta (o quantitativo de respondentes que vêem o ensino presencial como superior à EaD), chegamos a 38 alunos (54%), que supera o quantitativo que entende que não há diferença. Aplicando o mesmo critério para as opções 1, 2, 3 e 4, identificamos o quantitativo de alunos 6 alunos que entendem que o ensino a distância é superior (9%).

Quando comparamos as respostas da questão Q11 para alunos de Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II e o grupo de alunos de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial, observa-se que os três grupos de respondentes entendem que a metodologia da EaD não permite melhor desempenho em disciplinas de contabilidade, ou seja, o desempenho entre ambas é o mesmo.

A opinião de autores que acompanham as transformações provocadas pela EaD citados no referencial teórico aborda que não estamos lidando com um processo de transição no campo da educação (Peter, 1998, 2001), mas com transformações rápidas e abruptas que envolvem mudança de paradigma. Observa-se assim, que o desafio para ambas as metodologias não é diferente, qual seja, elevar o nível de formação universitária e estimular a pesquisa. Conforme a literatura, que menciona as colocações de estudo comparativo entre educação a distância e presencial em contabilidade (Gagne e Sheperd, 2001), não encontramos diferenças no desempenho entre os alunos dos cursos *on-line* e presenciais, nem mesmo em relação à experiência e à aprendizagem.

4.4.2 - Alunos presenciais

A questão Q10, ligada à quarta hipótese de pesquisa, coloca para os alunos presenciais a pergunta: “Classifique as opções de acordo com quanto você acha que elas contribuem para causar as deficiências existentes no seu curso de graduação, comprometendo o aprendizado das disciplinas de contabilidade”.

Deficiências que Comprometem Aprendizado Disciplinas Contábeis						
Respostas	Opções					Total
	Pouco	Muito Pouco	Médio	Significativo	Contribui Muito	
Professores	19	11	13	14	53	110
Avaliação	17	20	50	12	11	110
Material Didático	13	6	32	25	34	110
Relacionamento	18	7	30	20	35	110
Bibliografia	15	9	41	18	27	110

Tabela 82 – Deficiências que comprometem aprendizado disciplinas de contabilidade. Respondentes Alunos Presenciais. Fonte: Dados obtidos pesquisa

A resposta “contribui muito” representa a opção de maior motivo de deficiência; em seguida temos a resposta “significativamente”, “médio”, depois “muito pouco” e, por último, “pouco”, sendo esta a menor classificação para possíveis deficiências que possam comprometer o aprendizado das disciplinas de contabilidade.

Analisando a Tabela 82, verifica-se que, sob a ótica dos alunos presenciais, a opção “Professores” obteve a maior adesão de respostas, 53 respondentes (48%), seguida de “Relacionamento entre a turma e os professores”, que recebeu 35 respostas (32%), praticamente a mesma adesão de material didático, 34 respondentes (31%); bibliografia teve a adesão de 27 respondentes (24%); as formas de avaliação dos alunos é o fator que menos contribui: 11 respostas (10% dos respondentes).

As respostas dos alunos presenciais à questão seguem a mesma tendência das colocações presentes na literatura, em que se observam professores de ensino superior de diferentes áreas contribuindo para a formação técnica do aluno e cada área atua de maneira isolada, não integrando conteúdos, gerando um processo de formação desarticulado e não substancial (Laffin, 2007), bem como a insatisfação dos alunos pela ausência de autonomia na produção de seu trabalho.

4.4.3. - Professores

A pesquisa junto aos professores abrange não somente aqueles que ministram as disciplinas que são o foco desta dissertação como os demais professores do curso de Administração da UFRRJ, tanto do presencial como o oferecido no âmbito do Consórcio Cederj.

A questão Q12 do questionário dos professores explora se há diferença de conteúdo entre as metodologias. A pergunta apresentada aos professores buscava saber se as disciplinas de contabilidade são abordadas da mesma forma no curso de graduação em administração e ciências contábeis.

Disciplinas Contábeis Graduação Administração têm mesmo Conteúdo que Graduação Ciências Contábeis

		Frequency	Percent	Valid percent	Cumulative percent
Valid	Sim, não há diferença	5	25,0	31,2	31,2
	Parcialmente, porque o não-contador depende pouco da contabilidade	2	10,0	12,5	43,8
	Não, porque o objetivo não é formar contadores	9	45,0	56,2	100,0
	Total	16	80,0	100,0	
Missing	0	4	20,0		
Total		20	100,0		

Tabela 83 - Dados referentes à pergunta: Disciplinas de contabilidade em graduação de administração de empresas são iguais às da graduação em ciências contábeis ?. Respondentes são professores que atuam no ensino a distância e presencial. Fonte: Dados obtidos pesquisa.

As respostas indicam que 16 professores responderam e 4 deixaram de marcar o questionário nessa questão; entre as respostas obtidas, verificamos que 9 professores (45%) consideram que as disciplinas de contabilidade lecionadas no curso de administração não têm o mesmo conteúdo porque o curso não forma contadores.

Na revisão literária observamos que, de acordo com Fernandes e Alves (2006), o ensino de contabilidade para alunos do curso de administração de empresas requer tratamento especial, pois os futuros profissionais que serão responsáveis pela tomada de decisão nas organizações, necessitam entender e interpretar adequadamente as informações disponibilizadas pela ciência contábil. A literatura também mostra que a contabilidade é malvista pelos não-contadores (Souza *et al*, 2001) por ser ensinada de maneira pouco adequada. No curso de administração, a disciplina Contabilidade Geral deve apresentar conteúdos iniciais que possam, em conjunto com o aprendizado das outras disciplinas da grade curricular, apoiar o processo de gestão e facilitar a tomada de decisão.

Conforme a literatura, temos disponíveis excelentes bibliografias na área contábil que visam especificamente formar o contador no objetivo de fazer a contabilidade (Marion, 1998); o profissional não-contador, que tem dependência das informações delegadas pela contabilidade, busca na literatura respostas de como entender ou como interpretar as informações fornecidas pela contabilidade.

5 Conclusão

A análise dos resultados obtidos com a pesquisa nos permitiu responder à pergunta inicial da dissertação, bem como consolidar as hipóteses levantadas a partir da revisão da literatura.

5.1 - Hipótese I: *Quais as características do aluno que opta pelo curso de Ciências Contábeis e quais são sua motivação e sua expectativa? – V1*

Por intermédio dos instrumentos de pesquisa aplicados junto aos alunos do PVS, passamos a conhecer quem é o possível aluno do curso de Administração e como é a visão desses alunos com relação ao curso de Ciências Contábeis.

A pesquisa que foi realizada em cidades nas regiões do Estado do Rio de Janeiro buscou levantar o perfil da população que está na fase de preparação para ingressar em um curso de graduação. A análise dos resultados revelou que a maioria das pessoas que estão se preparando para o vestibular em regiões mais afastadas da Região Metropolitana desconhece ou têm uma noção muito superficial da profissão de contador e não tem interesse pela carreira de Ciências Contábeis como opção para o vestibular. A maior justificativa da não-escolha é sobretudo o desconhecimento da profissão, não saber o que faz o contador nem suas possibilidades de trabalho. Nota-se também que uma parcela da população investigada, embora menor, não tem interesse em se tornar contador por questões de limitação de infra-estrutura, como a distância física dos locais onde o curso

superior estaria disponível, bem como situação financeira que limita o aluno. Essa percepção é compatível como os dados obtidos através da pesquisa, no curso de Administração a distância, oferecido pelo Cederj; são limitações possíveis de serem suplantadas pela metodologia do ensino a distância.

Outra característica ligada ao perfil do aluno que poderia optar pelo curso de Ciências Contábeis verificada através da pesquisa refere-se ao fato de que esses alunos têm percepção razoável da importância das ferramentas da Tecnologia da Informação e Comunicação. A grande maioria possui computador em sua casa e também utilizam o mesmo em locais públicos (*lan house*) ou no trabalho. Entre os respondentes predomina a utilização do computador para troca de *e-mails*, seguido de visitas a *sites* de relacionamento, depois jogos e, por último, planilhas. Entendemos que o fato de praticamente todos os respondentes terem contato com a TICs facilitaria o desenvolvimento em cursos de graduação ministrados através da EaD.

Ainda com o propósito de responder à Hipótese I, verificamos que os alunos matriculados nos cursos de Administração são predominantemente homens e solteiros, no que se refere ao curso a distância. No curso presencial, predominam as mulheres, também solteiras; a maioria desses alunos, tanto em EaD como no presencial, está na faixa etária de 17 a 25 anos. Observa-se também que os alunos do PVS e a distância utilizam o computador prioritariamente em casa, seguido do uso no trabalho para os alunos a distância e em locais públicos para os alunos do PVS; já os alunos do curso presencial usam o computador preferencialmente em locais públicos, seguido do uso em casa. É importante destacar que o uso no trabalho está entre as três primeiras opções nos três casos, evidenciando que os alunos estão inseridos no mercado de trabalho, já conciliando tempo para os estudos, situação que se apreça menos para os alunos presenciais.

Os alunos presenciais – que não dependem efetivamente do computador para seus estudos – responderam a mais uma pergunta específica ligada ao assunto TICs, que se refere à atividade realizada no computador; as respostas mais frequentes foram troca de *e-mails*, depois textos, seguido de uso de *sites* de relacionamento; após, planilhas e, por último, jogos, ou seja, apresenta boa diversificação na utilização dessa ferramenta, que poderia ser bem empregada em seus estudos, caso seu curso de graduação (presencial) oferecesse algumas disciplinas na modalidade à distância.

A motivação para escolha do curso de Administração entre alunos a distância e presenciais foi a mesma: em ambas as modalidades predomina a afinidade com a carreira para a maioria, seguida do interesse em fazer concursos públicos.

Ao investigarmos o contato dos alunos presenciais com a modalidade de ensino à distância, percebemos que os mesmos nunca fizeram nenhum curso a distância e nunca tiveram nenhum contato, seja como aluno, como conteudista de disciplinas ou de qualquer outra forma.

Os docentes respondentes desta pesquisa atuam em ambos os cursos; é o mesmo contingente entre homens e mulheres, com predominância de casados, situados na faixa de 26 a 59 anos, predominantemente no intervalo de 39 a 59 anos. Em termos

de titulação, a distribuição entre doutores e mestres foi idêntica, sendo poucos os que somente possuem bacharelado. Percebe-se que os cursos de Administração, a distância do Cederj e presencial da UFRRJ, estão de acordo com as exigências, e neles o contingente de doutores e mestres é satisfatório.

5.2 - Hipótese II: *Há discrepância em termos de desempenho dos alunos nas disciplinas de contabilidade nos cursos de graduação, comparando as duas metodologias?*

Os alunos das diversas disciplinas de contabilidade na modalidade EaD revelaram que na média não possuem dificuldade de aprendizado nas disciplinas de contabilidade, e para isso são bastante ajudados pelas ferramentas específicas dessa modalidade de ensino (especialmente a tutoria e o material didático). Os alunos presenciais seguem a mesma tendência observada para os alunos do ensino a distância, que em suas respostas também revelam não ter dificuldade de aprendizado.

Outra informação levantada pela pesquisa para explicar a variável desempenho prevista na hipótese dois refere-se à prova escrita. Os alunos do ensino a distância demonstraram alta preocupação quando se trata da prova escrita (AP), por valer mais pontos e ser mais difícil, quando comparada com a avaliação a distância (AD). Os alunos a distância e presencial foram investigados quanto a outra forma de avaliação, além da prova escrita, que poderia melhorar o desempenho das disciplinas de contabilidade, e a conclusão revelou que as melhores formas seriam lista de exercícios (EaD) e estudo de casos (presencial). A pesquisa considerou como fator importante para avaliação do desempenho, entre os alunos a distância, a tutoria, uma das formas de compensar a presença diária do professor na metodologia de ensino presencial.

As conclusões revelaram que as formas de tutoria (presencial e a distância, via telefone 0800 ou plataforma) são mais acessadas pelos alunos das disciplinas iniciais do curso, Contabilidade Geral I e II; com o avançar do curso, já conhecendo a lógica da contabilidade, as outras disciplinas são *levadas* com mais facilidade. A forma de tutoria mais acessada entre as disciplinas de contabilidade foi a modalidade a distância através da plataforma. A disponibilidade de tempo para tutoria não obteve unanimidade entre os respondentes de todas as disciplinas de contabilidade, demonstrando-se satisfatória para alunos de Contabilidade Geral I e polarizada entre alunos das disciplinas de Contabilidade Geral II e o grupo de alunos de Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial; esses dois grupos ficaram bem próximos da igualdade de respostas entre tempo suficiente e mais tempo para tutoria a distância. Finalizando o assunto tutoria, em todas as disciplinas de contabilidade ela foi vista como importante para o aprendizado, com maior aderência para os alunos de Contabilidade Geral I, que estão iniciando o curso a distância, e mesmo assim o desempenho desse aluno é fraco. Com respeito a tutoria, o aluno do curso de Administração tem como característica o uso da tutoria a distância, ao contrário dos alunos de outros cursos, que preferem a presencial.

A contribuição dos professores, presente na segunda hipótese, avaliação de desempenho, conclui que outra forma de avaliação que contribuiria para melhorar o

desempenho seria o fórum de discussão, seguida de lista de exercícios, diferentemente da tendência demonstrada pelos alunos; os docentes também concluíram que no ensino a distância e no presencial não há diferença de preocupação com as provas.

Os docentes também responderam que a justificativa para a evasão no ensino a distância é o fato de essa modalidade de ensino receber alunos com características multiculturais que se confrontam com a realidade imposta pela metodologia EaD. A pesquisa investigou através desses professores que lecionam em ambas as modalidades de ensino o desempenho dos alunos e concluiu, de acordo com as respostas, de que não há diferença de desempenho em disciplinas de contabilidade entre alunos de EaD e do presencial. Os docentes, ainda na questão desempenho, relataram que existe diferença entre as avaliações AP e AD para os alunos de EaD, pois, o corpo discente acha mais fácil a segunda. Foi considerado por esse grupo de respondentes que os alunos que frequentam a tutoria têm melhor desempenho do que aqueles que não usam.

5.3 - Hipótese III: *Existe alguma limitação da metodologia a distância que comprometa o aprendizado?*

A hipótese III, que concerne à limitação da metodologia, foi discutida entre alunos a distância e professores, enfatizando quais seriam as possíveis fraquezas da metodologia do ensino a distância e, especificamente para os docentes, quais seriam as ferramentas de maior importância que as instituições de ensino superior deveriam oferecer em cursos de EaD.

Os alunos a distância das disciplinas de contabilidade (Geral I e II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial) apontam o relacionamento entre professores e alunos como o principal aspecto que se revela como fraqueza da metodologia EaD e, conseqüentemente, como principal limitação da metodologia do ensino a distância. A inabilidade tecnológica foi considerada como segunda opção para fraqueza da metodologia de EaD.

Os alunos presenciais apontam a falta de motivação dos professores como principal fator que causa deficiência no curso de graduação e compromete o aprendizado das disciplinas de contabilidade, enquanto para os professores o fator que contribui para fraqueza é o relacionamento professor-aluno.

Os professores entenderam que, para manter a qualidade em cursos de EaD, uma instituição de ensino superior deve priorizar o material didático e a tutoria, seguido de uma plataforma que atenda às necessidades dos alunos.

5.4 - Hipótese IV: *Há diferença de conteúdo das disciplinas de contabilidade em função da metodologia utilizada?*

A primeira conclusão que observamos para a hipótese IV, que descreve a variável diferença de conteúdo para metodologia do ensino a distância, foi constatada pelos alunos de todas as disciplinas de contabilidade (Geral I e II, Análise das

Demonstrações Financeiras e Contabilidade Gerencial), que responderam em sua maioria, que não há diferença de conteúdo entre as metodologias.

A conclusão obtida com a resposta dos professores para essa hipótese revelou que existe diferença de conteúdo, uma vez que o curso de Administração de Empresas, mesmo lecionando quatro disciplinas de contabilidade, não busca formar contadores.

5.5 - Considerações finais

Após as conclusões das quatro hipóteses de pesquisa, chegamos à questão final do trabalho com o propósito de responder o problema principal: A metodologia do ensino a distância aplicada às disciplinas de contabilidade permite melhor desempenho em relação ao ensino presencial?

Verificou-se que, pelas respostas para a hipótese III descritas na análise dos resultados e a conclusão final apresentada nesta seção, combinado com as informações obtidas do banco de dados da Fundação Cecierj, que não existe limitação e deficiências da metodologia do ensino a distância, no que se refere às disciplinas de contabilidade; todos os conteúdos necessários para o aprendizado, como no ensino presencial, podem ser transmitidos e assimilados sem restrição pela metodologia do ensino a distância.

Dando prosseguimento, avaliando as conclusões alcançadas pela hipótese IV, juntamente com a análise dos resultados e as informações da base de dados do sistema acadêmico do Consórcio Cederj, também presente na análise dos resultados, podemos notar que as respostas indicam que apesar das disciplinas de contabilidade investigadas existirem em ambos os cursos de graduação, elas são ministradas na graduação de Administração de Empresas de forma diferente que na graduação Ciências Contábeis, tendo em vista que a primeira forma um profissional não-contador e seu objetivo é preparar o profissional de Administração para entender a parte do curso de Ciências Contábeis que interessa especificamente a sua carreira, com foco na tomada de decisões.

As conclusões alcançadas com as respostas da hipótese II, juntamente com as informações do banco de dados do sistema acadêmico do Consórcio Cederj, revelaram que os alunos a distância não têm dificuldade de aprendizado nas disciplinas de contabilidade; são alunos que se importam bastante com as provas escritas presenciais, no ensino à distância, pelo fato de valerem mais pontos. Os seus professores, que atuam tanto no curso de Ead como presencial de Administração, entendem que não há diferença de desempenho entre as avaliações (presencial e a distância).

Considerando as respostas e conclusões da hipótese III que não identificaram limitação da metodologia do ensino à distância para estudo das disciplinas de contabilidade, as respostas e conclusões da hipótese IV que identificaram diferença de conteúdo, por se tratar de curso de graduação para não-contadores e as respostas da hipótese II, conforme visto neste capítulo, podemos concluir que o desempenho das disciplinas de contabilidade (avaliadas nessa pesquisa) quando

aferido através da metodologia do ensino a distância não apresenta diferenças para o ensino presencial.

A conclusão final que a pesquisa revela ratifica aquela apontada por Gagne & Sheperd (2001), embora o estudo que eles desenvolveram tenha sido diferente do conteúdo desse trabalho. Nessa pesquisa a conclusão foi construída também partir do estudo da eficiência das ferramentas disponibilizadas em EaD. Sem dúvida essa modalidade de ensino permite a real democratização do ensino, também em Ciências Contábeis, promovendo a democratização do acesso ao ensino, o que é de extrema importância para países de dimensões continentais como o Brasil.

A presente pesquisa entre outros interesses, também procura chamar a atenção para a necessidade de se ter um Contador junto a qualquer empreendimento, tanto público como privado, pelos benefícios trazidos para a gestão do mesmo. Pesquisas do SEBRAE mostram que pequenas e micro empresas encerram suas atividades nos cinco primeiros anos em virtude da falta de planejamento contábil/financeiro, ou seja, por não haver no quadro um contador que domine as técnicas contábeis. Conforme foi exposto ao longo do trabalho foi detectado a carência desses profissionais em virtude da inexistência desta opção de graduação na maioria das cidades do interior contribuindo assim para gerar possíveis dificuldades de oferta dessa mão-de-obra para contratação. A metodologia do ensino a distância pode oferecer soluções viáveis para equacionar esse problema e consequentemente contribuir para alavancar a economia do interior do Estado.

Pelas dificuldades existentes na carreira de Contador constatadas pela pesquisa que em se tratando das áreas mais afastadas da região metropolitana, começam desde o desconhecimento e desinteresse por essa atividade profissional, não é difícil compreender que parte das empresas fracassadas, com encerramento das suas atividades em pouco tempo de existência, tenham como uma das causas a falta de Contadores, colaborando na sua gestão. Dessa forma, propõe-se como sugestão para novas pesquisas o aprofundamento da investigação desse tema, que poderá trazer novas constatações a respeito da importância de se investir na divulgação, formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam na área de contabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

Arbaugh, J.B. Na exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in na internet-based MBA course. Management Learning, v.31, n.4, p. 503-519, 2000^a.

Aretio, Lorenzo Garcia. Editorial Del Newsletter de La Cátedra Unesco de Educacion á Distância, octubre 2004.

Baker, D. Inequality across societies: families, schools and persisting signification. 1st Ed. Amsterdam – London: JAI, 2004.

Becker, G. Human Capital: A theoretical and Emprirical Analysis with Special Reference to Education. New York: Columbia University Press, 1975. Disponível em: <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>. Acessado em 03.05.2009.

Becker, F. O que é Construtivismo ? São Paulo: FDE; 1994, p. 87-92. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideiais_20_pm87-093_c.pdf. Acessado em 25 de março de 2007.

Belloni, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas: Autores Associados, 1999.

Belloni, Maria Luiza. Ensaio sobre Educação à Distância. Revista Educação & Sociedade, ano XIII, nº 78, Abril/ 2002.

Belloni, Maria Luiza. Integração das Tecnologias de informação e comunica aos processos educacionais “ In: Barreto, R.G. (Org.) Tecnologias educacionais e educação à distância: Avaliando políticas e práticas, Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

Borba, M.C.; Penteado, M. G. Informática e educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. SINAES: da concepção à regulamentação. Brasília, INEP, 2004.

Bryant, S.M.; Kahle, J.B.; Schafer, B.A. Distance education: a review of the contemporary literature. Issues in Accounting Education, v.20, n.3, p. 255-272, 2005.

Brower H.H. On emulating classroom discussion in a distance-delivered OBHR course: creating an on-line learning community. Academy of Management Learning and Education, v.2, n.1, p. 22-36, 2003.

Campello, Carlos. Educação a Distância: perspectivas e desafios pra a Universidade Pública. Revista Tema Livre. Abril 2002.

Carlini, Alda Luiza; Ramos, Mônica Parente. ‘ Educação a Distância: o estado da arte “. Organizadores: Frederic M. Litto e Marcos Formiga. Ed. Pearsprn, 2009.

Cornachione Jr., Casa Nova e Trombetta, 2007. Educação on-line em contabilidade: propensão e aspectos curriculares. Revista Contabilidade & Finanças. Vol. 18, nº 45, São Paulo, Set/Dez, 2007.

Decreto-Lei nº 7988, de 22.09.1945. Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuarias.

Decreto nº 31.114, de 01/04/02, publicado no DOE/RJ de 02/04/02.
<http://www.cederj.edu.br/vestibular/quadrodevagas.php>

Demo, Pedro. Avaliação Qualitativa. Campinas: Autores Associados, 1995.

Dowbor, L. A. A reprodução social. São Paulo, Vozes, 1998.

Drucker, Peter. Desafios Gerenciais do Século XXI. São Paulo, 2007. Editora Thompson Learning.

Dunbar, A.E. Genesis of na on-line course, Issues in Accounting Education. v.19, n.3, p. 321-343, 2004.

D'Ambrósio, U. Educação matemática: da teoria a prática. 10. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

Fernandes F.C. e Alves, M. Avaliação de Adequação nos Conteúdos Programáticos da Disciplina de Contabilidade nos Cursos de Administração das Universidades do Estado de Santa Catarina. 2006

Fodor, J.T. On-line college courses: great for some people – not so great for others. Promotion & Education, v.10, n.2, p. 72, 2003.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ª Edição, 1997. Editora Paz e Terra.

Gadotti, Moacir. Perspectivas Atuais da Educação. São Paulo em Perspectiva. Volume 14, nº 2. Junho, 2000.

Gagne, M.; Sheperd, M. A comparsion between a distance and a traditional graduate accounting class. The Journal, v.28, n.9, p.6, 2001.

Highet, Gilbert. A Arte de Ensinar, nas escolas secundárias, nas universidades, no lar, nas profissões, na vida em geral. Edições Melhoramentos. 3ª Edição

Ianh, I.F. “ Concepções e políticas em educação a distância”.In: Polak, Y.N.S A construção do percurso em educação a distância: formação de tutores. Curitiba: editora própria, 2002.

Jonassen, D.H., Peck, K.L., Wilson, B.G. Learning with technology – a constructive perspective. USA: Prentice hall, 1999.

Laffin, Marcos. Ensino da Contabilidade: componentes e desafios. Revsita CRCRS, nº 04, Outubro de 2007.

Lavoie, D.; Rosman, A.J. Using active students' perceptions of on-line learning: benefits, challendes, and suggestions, The internet and Higher Education, n.8, p.335-344, 2005.

Lei Complementar 103, de 18/03/02, publicada no Diário Oficial do Estado de 19/03/02;

Lei nº 9394, de 20/12/1996. www.inep.gov.br/superior/cursosuperior/sinopse

Litwin, E. (org). Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed,2001.

Luckesi, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18, Ed. São Paulo, 2006.

Machado, José Luis de Almeida. O EAD na Formação de Educadores: Problemas e Possibilidades. 2008. Em: www.planetaeducação.com.br .

Maia, M. C. e Abal, M. Distance Training: Case Study in Europe. In: Simpnósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacioanis, Iv, 2001. Anais Guarujá: SIMPOi, 2001.

Maia, Carmem (org.) ead.br: Experiências inovadoras em educação a distância no Brasil: reflexões atuais, em tempo real. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2003.

Marion, José Carlos. Marion, Márcia Maria Costa. A importância da Pesquisa no Ensino de Contabilidade. Boletim do IBRACON, São Paulo: IBRACON n° 247, dezembro 1998.

Marion, J.C. Marion, M. M. C. A importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. Boletim do IBRACON, São Paulo: IBRACON, n. 247, dezembro, 1998.

Marques, Eros de Medeiros. A educação a distância que era, a que é a que poderá ser. In: Clebch, Júlio (org.). Educação 2008. Curitiba: Humana Editorial, 2008.

Marques, J. C. Ensinar não é transmitir. Editora Globo. Porto Alegre, 1997

Matias-Pereira, José. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A Utilização da EAD como Instrumento de Inclusão Social. Journal of Technology Mangement & Inovation. 2008

Mazotti Filho, Walter. O Ensino da Contabilidade: Uma Proposta Curricular. Revista Fundação Visconde de Cairu, Salvador. FVC, n° 06, 3° Trimestre, 2001.

McLuhan, Herbert Marshal. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1969.

Mckeachie, W.J. McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers. 11. Ed. New York, NY: Houghton Mifflin, 2002.

Melis, F. Storia Della Ragioneira – contributo alla conoscenza e interpretazione delle fonti piú significative della storia econômica.Itália: Bologna – Dott.Cesare Zuffi – Editore, 1950.

Merriam, S.B.; Cafarella, R.S. Learning in adulthood: a comprehensive guide. 2 ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1999.

Ministério da Educação. Parecer CFE n° 397/62. Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Atuarias nos ciclos básicos e de formação profissional. Documenta Rio de Janeiro: Guanabara, n° 11, janeiro/fevereiro/1963.

Morais, José Jassuipe da Silva Moraes, et. al. Ensino da Contabilidade: Uma Análise Crítica. 2004.

Moran, José Manuel. Maseto, Marcos & Behrenes, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14^a Edição, Campinas: Papyrus, 2007.
www.eca.usp.br/prof/moran/textossead.htm

Mota, Ronaldo. Universidade Aberta do Brasil. ABRAEAD, 2007b. Disponível em http://www.abraead.com.br/artigos_ronaldo.html

Mizukami, M. G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Nossa, Valcemiro. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. Caderno de Estudos da FIECAFI, São Paulo; USP nº 21, Maio / Agosto, 1999.

Oleques, Rose Carla Mendes. Avaliação da aprendizagem escolar: O papel da avaliação e sua utilização pelo professor na sala de aula. Revista Virtual Partes - Educação. Maio de 2009. Disponível em WWW.partes.com.br/educaçao/avaliaaoaprendizagem.asp. Acesso em 29/05/2009.

Peleias, I. R., Peres da Silva, G., Segreti, J.B. e Chiorotto, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. Revista Contabilidade & Finanças, 2007. Vol. 18, Junho/2007, São Paulo.

Peters, O. Didática do ensino à distância. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

Peters, O. Learning and teaching in distance education: Analysis and interpretations from an international perspective. London, UK: Kogan Page, 1998. Disponível em <http://fernuni-hagen.de/ZIVV.v2-ch40a.htm>.

Piaget, J. Development and learning. In: Lvately, C.S.; Stendler, F. Reading in child behavior and development. New York: Harcourt Brace Janovich, 1972.

Piaget, J. Epistemologia Genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Piletti, Cláudio. Didática Geral. Ed. Atlas, 1997.

Polak, Ymiracy Nascimento de Souza. "Educação a distância: o estado da arte". Organizadores: Frederic M. Litto e Marcos Formiga. Ed. Pearson, 2008.

Prete, O. "Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETE, O. Educação a distância. Inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: Edufimt/NEAD, 1996.

Reportagem de 18/11/2008 nos Jornais O Globo e Folha de São Paulo.

Rodrigues, G. "As experiências das redes de universidades virtuais no Brasil – De uvb.br a iuv.br – O desafio de formar uma rede virtual de universidade" In: MAIA, C.

(coord.) Guia brasileiro de educação à distância – 2002/2003. São Paulo: Esfera, 2002 p. 33-7.

Rosa, Maurício. Maltempi, Marcus Vinícius. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. Revista: Ensaio: aval.pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.57-56, jan./mar. 2006.

Rosa, M. Role Playng Game eletrônico: uma tecnologia lúdica par aprener e ensinar matemática, 2004. Dissertação (Mestrado em Educalção Matemática)-UNESP, Rio Claro, SP, 2004.

Rosini, A.M. As novas tecnologias da informação e educação a distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Sá, A. L. de. História Geral e das doutrinas da Contabilidade.São Paulo, Atlas, 1997.

Santos, A. I. “ A Universidade Aberta Britânica: aberta à pessoas, lugares, métodos e idéias.” In: Desafios da Educação à Distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

Saul, A.M. “ A criação de cursos de EAD para ambietns colaborativos de aprendizagem: uma avaliação do processo “. In: ALMEIDA, F.J. (coord.) Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto Nave, São Paulo: s.n., 2001.

Schmidt, P. história do pensamento contábil. Porto Alegre: Bookman, 2000.

Schwartzman, S. Educação e Pobreza no Brasil. In: Schwartzman, S. et. al. Educação e Pobreza na América Latina. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2006, p. 9-37.

Silva, Antônio Carlos Ribeiro da. Mudança de Paradigma no Ensino de Contabilidade. Revista Contabilidade e Informação, Ijuí: UNIJUÍ n° 10, Jul - Set, 2001.

Silva, Lino Martins. Contabilidade Governamental: Um Enfoque Administrativo. Editora Atlas, 2ª Edição. 1991.

Smith, P.A. Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers, Issues in Accounting Education, v.16, n.4, p.663-700, 2001.

Souza, Regina C. de. Educação a Distância – Revista Carta, Falas, Reflexões e Memórias. Vol. 1, informe de distribuição interna do Senador Darcy Ribeiro, 1991

Strasburg, Udo. Avaliação do Professor de Contabilidade: Algumas Considerações. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília: CFC n° 141, Maio / Junho, 2003.

Tallent-Runnels et al. Teaching courses on-line: a review of the research, Review of Educational Research, v.76, n.1, p. 93-135, 2006.

Tcheou, H. Avaliação do Ensino de Contabilidade nos Cursos de Administração na Cidade de São Paulo. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica – Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.

Tooley, J. The Global Education Industry: lessons from private education in developing countries. IEA Studies in Education, n.7, Washington: IFC, 1999.

Vários relatórios sobre situação da educação no Brasil estão disponíveis no *site* da Unesco: <http://www.unescoorg.br/>

Versuti, Andrea C. Avaliação Fomaritva e Qualidade em EAD. Abril, 2004. Disponível em:<http://www.nead.unisal.br/files/AVALIA%C7%C3%20FORMATIVA%20E%20QUALI>.

V. Flinte, V. Grenha e M. V. Macedo, GRENHA, V. ; Freqüência dos alunos nas tutorias presenciais e seu desempenho acadêmico em disciplinas de primeiro período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, CEDERJ.. In: V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2008, Gramado. V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2008.

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Vygotsky, L.S. Pensamento e Linguagem. 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1989.

Werneck, Hamilton. Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 22, Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

ANEXO A - Questionário voltado aos alunos do PVS

Polo

Questionário voltado aos alunos do PVS

(Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado da Faculdade Economia e Finanças da UERJ – dissertação de mestrado do pesquisador Ailson Ferreira da Silva, orientador Prof. LD. Lino Martins da Silva)

POR FAVOR NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO

Nome:

Número de Inscrição no PVS:

1) Você conhece a carreira de Contador de nível superior? (marque somente uma alternativa)

- Sim, conheço um Contador de Nível Superior e sei o que ele faz
- Sim, conheço um Contador de Nível Superior mas **NÃO** sei o que ele faz
- Sim, conheço por meio de informações de publicações (jornais, revistas, etc)
- Sim, tenho vaga idéia
- Não, nunca ouvi falar

2) A sua opção pelo curso de Ciências Contábeis seria.... (marque somente uma alternativa)

- Primeira opção
- Segunda opção
- Terceira opção
- Quarta opção
- Não tenho interesse por essa carreira

3) Porque você **NÃO** escolheu ou **NÃO** pretende escolher a carreira de Contador de nível superior? (marque somente uma alternativa)

- Por que, não há curso disponível na minha cidade
- Por que, só há curso em faculdade privada e não posso pagar

Por que, acho que não conseguirei emprego na área no município onde moro

Por que, acho que não conseguirei emprego na área no município onde moro e não tenho interesse ou disponibilidade para mudar de município.

Por que, não tenho interesse por essa carreira.

Essa é a minha opção de carreira.

4) Você sabe o que faz um Contador de nível superior? (marque somente uma alternativa)

Sim, sei por que conheço um Contador de Nível Superior e sei o que ele faz

Sim, sei por que conheço um Contador de Nível Superior mas **NÃO** sei o que ele faz

Sim, sei por meio de informações de publicações (jornais, revistas, etc)

Sim, tenho vaga idéia.

Não, não tenho a menor idéia.

5) Você conhece as possibilidades de trabalho do profissional de contabilidade de nível superior? (marque somente uma alternativa)

Conheço muito Conheço pouco Tenho vaga idéia Desconheço

6) Onde você utiliza o computador? (marque mais de uma opção se necessário)

Em casa Lojas Comerciais (*Lan House*) Locais públicos disponibilizados pela Prefeitura

No meu local de trabalho Não utilizo

7) Que tipo de atividade você realiza no computador? (marque mais de uma opção se necessário)

Acesso a e-mail relacionamento Jogos Acesso a sites de

Textos Planilhas Não utilizo

ANEXO B - Questionário destinado aos alunos CEDERJ – a distância

Questionário destinado aos alunos CEDERJ – a distância

(Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado da Faculdade Economia e Finanças da UERJ – dissertação de mestrado do pesquisador Ailson Ferreira da Silva, orientador Prof. LD. Lino Martins da Silva)

POR FAVOR NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO

Nome _____

1) Sexo F M 2) Estado Civil Solteiro Casado Separado Outros 3) Idade

Anos

4) Formação do Ensino Médio _____

5) Onde você utiliza o computador ? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

Em casa Lojas Comerciais (*Lan House*) Locais públicos disponibilizados pela Prefeitura

No meu local de trabalho No pólo Outros

6) Qual o motivo da sua escolha pelo curso de administração ?

Influência da família Pretendo prestar concursos públicos Afinidade com a carreira

Retorno financeiro imediato Área próxima de contabilidade Outros

7) Classifique as opções abaixo segundo o que você acha que são as maiores fraquezas do sistema de ensino à distância. Classifique as opções de 1 (menor fraqueza) à 5 (maior fraqueza)

a) Excesso de textos 1 -2 -3 -4 -5

b) Tempo reduzido de tutoria 1 -2 -3 -4 -5

c) Pouco contato e interatividade com colegas, professores e tutores 1 -2 -3 -4 -5

d) Pouco preparo para utilizar ferramentas tecnológicas 1 -2 -3 -4 -5

e) Qualidade do material didático 1 -2 -3 -4 -5

8) Você tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade (Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Análise das Demonstrações Contábeis) ?

Não, é possível aprender com o material didático disponível, ele atende às necessidades.

Não, a combinação da tutoria e do material atende às necessidades.

Sim, a tutoria não é suficiente para atender as necessidades do curso

Sim, o material didático não é suficiente para atender as necessidades do curso

Não, os recursos disponíveis são suficientes

Outros

9) No que diz respeito à sua preocupação e dificuldade com as provas escritas presenciais, como você classifica o seu comportamento no curso a distância em relação aos cursos presenciais que você já fez?

Alto, me preocupo mais agora no ensino a distância, já que a AP vale mais.

Médio, porque não é a única avaliação

Pouca, me preparo melhor para o curso a distância

Zero, não existe diferença entre a distância e presencial.

Zero, nunca me preocupo com provas em geral.

10) Você nota diferença entre o seu desempenho nas Avaliações Presenciais (AP) e nas Avaliações a Distância (AD) ?

Sim, AP é mais difícil Sim, AD é mais difícil Não há diferença, ambas são fáceis

Não há diferença, ambas são difíceis Apenas no início do curso pela adaptação

11) Em relação às disciplinas de contabilidade, você acha que o ensino a distância em comparação com o presencial, permite melhorar desempenho do aluno? (Responda na escala abaixo, atribua uma nota entre 01 e 10.)

01- o desempenho associado ao ensino presencial é inferior ao a distância ; 5- o desempenho é o mesmo em ambas as metodologias; 10 - o desempenho associado ao ensino presencial é superior ao a distância.

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

12 Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, você acha que poderia melhorar o desempenho nas disciplinas de contabilidade? (Escolha mais de uma opção, se necessário)

Lista de exercícios Seminários, mesa redonda, etc... Assistir palestras c/ profissionais da área

Pesquisa de Campo Estudo de Caso Outros e fazer relatório

13) Com que frequência você utiliza a tutoria?

Diariamente Duas vezes por semana Uma vez por semana Uma vez por mês Não utilizo

Outros

14) Qual a modalidade da tutoria que você mais usa? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

- Presencial A distância, por telefone (0800) A distância, pela plataforma.

15) Você acha que o tempo de tutoria disponibilizado é suficiente? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

- Sim, o tempo tanto da tutoria presencial quanto a distância é suficiente
 Não, deveria ter mais tempo pra tutoria presencial, o tutor não consegue atender a todos os alunos.
 Não, deveria ter mais tempo pra tutoria pelo 0800.
 Não, deveria ter mais tempo tanto para tutoria presencial quanto a distância.

16) Você acha que a tutoria ajuda no aprendizado da disciplina e contribui para o melhor desempenho?

- Sim, muito, a tutoria é essencial para tirar as dúvidas.
 Sim, acho que somente a tutoria presencial no polo é suficiente.
 Não, acho que a tutoria não é necessária, eu não uso e consigo ter bom desempenho nas disciplinas.
 Sim, acho que somente a tutoria a distância é suficiente. Não, o material didático disponibilizado é suficiente.
 Outros

ANEXO C - Questionário destinado alunos Administração de Empresas – Presencial

Questionário destinado aos alunos Administração de Empresas – Presencial

(Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado da Faculdade Economia e Finanças da UERJ – dissertação de mestrado do pesquisador Ailson Ferreira da Silva, orientador Prof. LD. Lino Martins da Silva)

POR FAVOR NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO

Nome _____

1) Sexo F M 2) Estado Civil Solteiro Casado Separado Outros 3)

Idade Anos

4) Formação do 2º grau _____

5) Onde você utiliza o computador ? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

- Em casa Lojas Comerciais (*Lan House*) Locais públicos disponibilizados pela Prefeitura
 No meu local de trabalho Não utilizo
 Outros

6) Que tipo de atividade você realiza no computador ?

- Acesso a e-mail Jogos Acesso a sites de

relacionamento

Textos Planilhas Não utilizo

7) Qual o motivo da sua escolha pelo curso de administração de empresas ?

Influência da família com a carreira Pretendo prestar concursos públicos Afinidade

Retorno financeiro imediato Área próxima de contabilidade Outros

8) Você já fez algum curso à distância ?

Sim Não

9) Qual contato você já teve com Educação à Distância ? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

Já fui aluno Já fui ou sou tutor de disciplina Já fui ou sou conteudista

Particpei da elaboração de cursos Nunca tive nenhum contato Outros

10) Classifique as opções abaixo de acordo com o quanto você acha que elas contribuem para causar as deficiências existentes no seu curso de graduação comprometendo o aprendizado das disciplinas de contabilidade. (Responda na escala abaixo, atribua uma nota entre 1 e 5.) 01- contribui pouco ; 3 – contribuição média; 5- contribui muito)

a) Professores desmotivados 1-2-3-4-5

b) Forma de avaliação 1-2-3-4-5

c) Material Didático 1-2-3-4-5

d) Relacionamento turma/professores 1-2-3-4-5

e) Suporte Bibliográfico 1-2-3-4-5

11) Você tem dificuldade no aprendizado das disciplinas de contabilidade (Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Análise das Demonstrações Contábeis e Contabilidade Gerencial) ?

Não, é possível aprender com o material didático disponível

Não, a combinação do material didático e o auxílio do professor ou monitor atende às necessidades

Sim, a monitoria não é suficiente para atender às necessidades do curso

Sim, o material didático não é suficiente

Não, os recursos disponíveis são suficientes

Outros

12) Qual outra forma de avaliação, além da prova escrita, você acha que poderia melhorar o desempenho da das disciplinas de contabilidade ? (Indique mais de uma opção, caso seja necessário)

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Lista de exercícios redonda, etc... | <input type="checkbox"/> Seminários, mesa redonda, etc... |
| <input type="checkbox"/> Assistir palestras c/ profissionais da área e fazer relatório Campo | <input type="checkbox"/> Pesquisa de |
| <input type="checkbox"/> Estudo de Caso (Analisar um exemplo de um fato que aconteceu na vida real de uma empresa e discutir em grupo para buscar soluções) | <input type="checkbox"/> Outros |

ANEXO D - Questionário destinado a Professores

Questionário destinado a Professores

(Esse questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de Mestrado da Faculdade Economia e Finanças da UERJ – dissertação de mestrado do pesquisador Ailson Ferreira da Silva, orientador Prof. LD. Lino Martins).

POR FAVOR NÃO DEIXE NENHUMA QUESTÃO EM BRANCO

Nome

1) Sexo M F Outros

2) Estado Civil Solteiro Casado Separado

3) Nascimento

4) Formação Acadêmica

5) Disciplina que leciona na graduação EaD:

Presencial:

6) Classifique as opções abaixo, segundo a sua opinião, quanto às maiores fraquezas do sistema de ensino à distância. Classifique as opções de 1 (menor fraqueza) à 5 (maior fraqueza)

a) Excesso de textos 1 -2 -3 -4 -5

b) Tempo reduzido de tutoria 1 -2 -3 -4 -5

c) Pouco contato com colegas, professores e tutores 1 -2 -3 -4 -5

d) Pouco preparo para utilizar ferramentas tecnológicas 1 -2 -3 -4 -5

e) Qualidade do material didático 1 -2 -3 -4 -5

7) Os alunos das disciplinas de contabilidade de graduação em administração de empresas, presencial e à distância, são avaliados da mesma forma ?

Sim

Não

8) Quais as outras formas de avaliação, além das APs e ADS, que são aplicadas no ensino a distância no curso de administração de empresas ? (Marque mais de uma opção, se necessário.)

- Lista de exercícios on-line Trabalhos específicos apresentados na plataforma
- Fórum de discussão Auto Avaliação do Aluno
- Outros

9) O aluno a distância tem as mesmas preocupações com a prova escrita (AP) que o aluno presencial, conforme descreve a literatura?

- Preocupa-se mais que o aluno presencial Preocupação menor porque não é a única forma de avaliação Não há diferença, preocupação idêntica Baixa preocupação, são alunos mais confiantes Nenhuma preocupação com a prova escrita Outros

10) No seu ponto de vista, quais fatores provocam a evasão nos cursos a distância? (Marque mais de uma opção, se necessário.)

- Falta de habilidade com as ferramentas tecnológicas Pouco contato com o professor
- Alunos pouco comprometidos em comparação com os presenciais Grande volume de atividades
- Alunos oriundos de amplo leque sócio cultural, multiculturalismo Outros

11) Dentre as ferramentas elencadas abaixo, classifique-as quanto à importância delas serem oferecidas pela instituição de EaD, a fim de que o curso seja de qualidade.

- a) Sistema de Tutoria eficiente 1-2-3-4-5
- b) Tradição da instituição (tempo de atuação no mercado) 1-2-3-4-5
- c) Material didático para os alunos 1-2-3-4-5
- d) Parâmetros mínimos solicitados pelo MEC 1-2-3-4-5
- e) Plataforma: através de chats, fóruns, postagem de notícias e outros 1-2-3-4-5

12) As disciplinas de Contabilidade (Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II, Contabilidade Gerencial e Análise das Demonstrações Contábeis) no curso de administração são abordadas da mesma forma em um curso de graduação em Ciências Contábeis?

- Sim, não há diferença
- Parcialmente, porque o profissional não-contador depende pouco da contabilidade.
- Não, pois o objetivo não é formar Contadores.

13) Existe alguma diferença em termos de desempenho entre os alunos das disciplinas de contabilidade presencial e a distância ? (Marque mais de uma opção, se necessário.)

- Sim, o aluno presencial tem melhor rendimento
- Sim, o aluno a distância tem melhor rendimento
- Não há diferenças
- Apenas no início para o aluno à distância, mas se recupera ao longo do curso
- O aluno a distância leva vantagem por contar com recursos a mais que o aluno presencial

Outros

14) Você percebe diferença de desempenho dos alunos entre as avaliações AP (Avaliação Presencial) e AD (Avaliação à distância)?

Sim, AP é mais fácil Sim, AD é mais fácil Não há diferenças

Somente no início do curso (primeiro semestre) Os alunos dão pouca atenção à avaliação a distância

15) Você percebe diferença de desempenho entre os alunos que freqüentam a tutoria e aqueles que não usam essa ferramenta?

Sim, o aluno que vai à tutoria tem desempenho bem melhor

Sim, o aluno que vai à tutoria tem desempenho ligeiramente melhor

Sim, sobretudo o aluno que vai à tutoria presencial

Sim, sobretudo o aluno que vai à tutoria a distância

Não há diferença

ANEXO E - Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro

Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Estado do Rio de Janeiro

Instituição	Localidade
Estácio de Sá	Rio de Janeiro
Unigranrio	São João de Meriti
Unig	São João de Meriti
Universo	São Gonçalo
Faculdade Gama e Souza	Rio de Janeiro
Fac. São Judas Tadeu	Rio de Janeiro
UFRJ	Rio de Janeiro
Fac. La Salle	Niterói
Fac. Omni	Itaboraí
Unigranrio	Duque de Caxias
Estácio de Sá	Duque de Caxias
Uniabeu	Belford Roxo
Fac. Machado de Assis	Rio de Janeiro
Castelo Branco	Rio de Janeiro
Gama Filho	Rio de Janeiro
Mackenzie	Rio de Janeiro
Moacyr Sader Bastos	Rio de Janeiro
Celso Lisboa	Rio de Janeiro

Santa Úrsula	Rio de Janeiro
Veiga de Almeida	Rio de Janeiro
Fac. Integradas Jacarepaguá	Rio de Janeiro
Fabes	Rio de Janeiro
UERJ	Rio de Janeiro
Fac São José	Rio de Janeiro
Unisuam	Rio de Janeiro
Fac Simonsen	Rio de Janeiro
Fccae	Rio de Janeiro
Feso	Teresópolis
UCP	Petrópolis
Univ Geraldo Di Biase	Barra do Pirai
Unifoa	Volta Redonda
Univ Geraldo Di Biase	Volta Redonda
UBM	Barra Mansa
UFF	Cabo Frio
UFF	Arraial do Cabo
Cândido Mendes	Friburgo
UFF	Macaé
Estácio de Sá	Macaé
Cândido Mendes	Campos
Universo	Campos
UFF	Miracema
Fac Padre Humberto	Itaperuna
UNIG	Itaperuna
FEFRJ	Rio de Janeiro
Unicarioca	Rio de Janeiro
Unicarioca	Rio de Janeiro
Fac IBEMEC	Rio de Janeiro
Unigranrio	Rio de Janeiro
FABEC	Rio de Janeiro
Unicarioca	Rio de Janeiro
Unicarioca	Rio de Janeiro
UNIG	Nova Iguaçu
UFF	Niterói
Cândido Mendes	Niterói
Univ Plínio Leite	Niterói
Estácio de Sá	Niterói
Estácio de Sá	Rio de Janeiro
Estácio de Sá	Campo Grande
Estácio de Sá	Madureira
Estácio de Sá	Centro
Estácio de Sá	Campus Nova América
Estácio de Sá	Penha
Estácio de Sá	Vila Valqueire
Estácio de Sá	Rio de Janeiro (Millor Fernandes)
Estácio de Sá	Nova Iguaçu
Gama Filho	Rio de Janeiro
Cândido Mendes	Centro
Cândido Mendes	Ipanema

Cândido Mendes	Jacarepaguá
Univercidade	Méier
Univercidade	Centro
Cândido Mendes	Tijuca
Univercidade	Vaz Lobo
Universo	Niterói
Total	74

Fonte: MEC – Ministério da Educação / Cadastro de Instituições Superiores
Abril /2009

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)