

Os perfis das atitudes e aspirações dos estudantes de Contabilidade e seu desempenho em uma matéria: um estudo de investigação

Fábio Frezatti ^Π

Universidade de São Paulo

Gilberto de Andrade Martins [‡]

Universidade de São Paulo

Geraldo Alemandro Leite Filho [†]

Unimontes

RESUMO: A meta do presente estudo é estabelecer um elo entre o perfil dos estudantes (em termos de atitudes e aspirações) e seu desempenho em matérias do curso de contabilidade. O estudo analisa as percepções que cujos requisitos asseguram um desempenho satisfatório nas matérias e identifica as aspirações do aluno e como o aluno utiliza seu tempo. Este ensaio descreve um estudo descritivo exploratório, usando análise descritiva e multifacetada dos dados estatísticos. A estrutura teórica considera que a visão do aluno é importante para os processos de avaliação. Os resultados mostram que as palavras ‘professor’, ‘conteúdo’, ‘bibliografia’, ‘grupo’ e ‘tempo’ têm um impacto sobre o desenvolvimento do aluno. Os resultados fornecem informações úteis aos professores, influenciando de forma positiva o aprendizado de suas aulas.

Palavras-chave: desempenho de alunos, perfil de alunos, estudantes de contabilidade

Recebido em 08/12/2005; revisado em 15/02/2006; aceito em 30/03/2006.

Corresponding authors:

Fábio Frezatti

Doutor em Controladoria e Contabilidade
Universidade de São Paulo
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 - Prédio III, Cidade Universitária, 05508900 - Sao Paulo, SP - Brasil
Email: frezatti@usp.br
Telefone: (11) 30915820

Gilberto de Andrade Martins

Doutor em Administração
Universidade de São Paulo
Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 908 - Prédio III, Cidade Universitária, 05508900 - Sao Paulo, SP - Brasil
Email:
geraldo.alemandro@unimontes.br

Geraldo Alemandro Leite Filho

Doutor em Administração
Universidade Estadual de Montes Claros
Endereço: Av. Rui Braga, s/n prédio 1 Campus universitário Prof. Dary Ribeiro, Vila Mauriceia, 39400-000 - Montes Claros, MG - Brasil
Email:
geraldo.alemandro@unimontes.br
Telephone: (38) 32167857

1. INTRODUÇÃO

A avaliação do desempenho escolar foi intensamente estudada no campo da educação. Vianna (2000) observou as seguintes contribuições à pesquisa nessa área.

- * Tyler (1942) colocou a avaliação como o processo de desempenhos comparados e pré-definiu metas de ensino.
- * Stake (1967) construiu um modelo no qual intenção e objetivos estavam correlacionados.
- * Scriven (1967) colocou a avaliação como um processo de levantamento de dados para determinação do valor da análise de certo fenômeno – uma posição que deveria influenciar muitos teóricos da avaliação.
- * Stufflebeam (1971) seguiu a direção tomada por Scriven, desenvolvendo um plano teórico baseado na idéia de que a avaliação visa à tomada de decisões – isto é, a avaliação é um processo que leva a uma escolha entre diversas alternativas.

Embora alguns autores (Alken e Daillak, citados por Vianna, 2000, p. 36) tenham afirmado que não há evidência do desenvolvimento de uma teoria geral da avaliação. As contribuições mencionadas acima fornecem alguma orientação. Em termos simplistas, a palavra ‘avaliação’ tem dois significados diferentes (Vianna, 2000, p. 35):

- * *prescritiva* – a avaliação é concebida como um conjunto de regras, prescrições, proibições e estruturas de referencia que especificam o que é bom e adequado para avaliação; e
- * *descritiva* – a avaliação é concebida como um conjunto de afirmações que descrevem, prevêm e explicam atividades de avaliação.

A avaliação é tornada mais complexa por fatores como aprendizado e eficiência curricular (atividades físicas que auxiliam o ensino), fatores financeiros e administrativos, e os aspectos sócio-políticos da educação. Uma discussão completa da matéria está fora do alcance do presente trabalho. Todavia, para os fins deste estudo, a premissa que qualquer avaliação das normas educacionais realizada pelos alunos deve começar a partir de uma análise dos *fatores que não estão diretamente relacionados com a escola* que afetam a educação para mais, inclui também uma análise das ações da escola em termos de insumo, processo e produto.

Entender o desempenho do aluno é um desafio para professores e instituições educacionais. A avaliação é uma tarefa essencial que nem sempre é entendida nem fácil de executar. Ela é um importante elemento de qualquer projeto/curso pedagógico, pois ela mede o desempenho dos estudantes no curso, e conseqüentemente, identifica também como as medidas atendem as expectativas do mercado. Muito tem sido dito sobre essa relação com os cursos de Contabilidade no Brasil. Entretanto, devido à heterogeneidade, essa avaliação é relativamente escassa, e aquilo que é feito não enfatiza as particularidades do próprio curso.

Com relação à avaliação educacional, Vianna (2000) é de opinião que para avaliar a qualidade educacional, é necessário examinar fatores que não estão diretamente relacionados com a escola. Estes incluem, entre outros, a condição sócio-econômica da família, o nível de instrução dos pais, os recursos educacionais em casa, o interesse e a participação dos pais no processo educacional, as atividades educacionais fora da escola, o lazer e as atividades sociais (televisão, esportes e integração de grupo, e as *atitudes e ambições do aluno*.

As seguintes observações podem ser tiradas de Vianna (2000) sobre essas questões.

- * Existe uma provável associação entre avaliação e fatores externos à escola. Esses elementos externos são aceitos, pois eles integram o indivíduo com a sociedade.
- * No conjunto de elementos mencionados acima, a ênfase do autor é colocada sobre uma *análise das atitudes e ambições do aluno* e a devida crítica dessa opinião é que ela pode ser subjetiva. Para vencer essa crítica, com relação à questão de *atitude do aluno*, o presente estudo avalia o desempenho do aluno em uma matéria avaliando o *uso que ele faz do tempo* – assim revelando as prioridades do aluno. Com relação às *ambições do aluno*, uma avaliação dos *motivos* dos alunos na escolha de um curso.

A questão de pesquisa para o estudo pode, então, ser expressa nos seguintes termos:

As atitudes e ambições dos alunos estão relacionadas com o desempenho dos mesmos em matérias do curso de contabilidade?

A premissa do presente estudo é a crença que se os alunos forem mais bem compreendidos, a orientação individual ou institucional pode ser oferecida para que eles melhorem, visando atingir um desempenho favorável, realizando assim o melhor uso dos recursos e os melhores resultados educacionais.

2. O MERCADO DE TRABALHO E O ESTUDO DA CONTABILIDADE

O estudo da contabilidade no Brasil oferece muitas oportunidades de carreira. O mercado de trabalho é muito vasto (Marion 2001). Os profissionais podem escolher contabilidade financeira, contabilidade de custos ou gerencial e superintendência. Eles podem se tornar contadores públicos na prática, auditores (independentes ou internos) e peritos em contabilidade, pesquisadores ou professores – bem diferente do funcionamento do setor público em instituições governamentais autônomas e outras funções administrativas diretas e indiretas.

A globalização e os avanços tecnológicos agora significam que as organizações exigem melhor preparação contextualizada e multidisciplinar graduada. Assim, os alunos devem se adaptar e se mostrarem interativos, serem econômica e socialmente conscientes e serem capazes de trabalhar sem supervisão.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC 2002), existem 700 cursos de contabilidade sem graduação no Brasil. Em média, 15.000 novos formandos entram no mercado de trabalho. Entretanto, apenas nove cursos oferecem um Mestrado em Contabilidade, e uma média de 180 novos formados com grau de mestre entram no mercado todo ano. Além disso, no país, existe um curso de PhD, o qual forma cerca de 12 Doutores em Contabilidade todo ano.

O MEC (2002) permite que as instituições de ensino de contabilidade definam perfis profissionais, e determinar de que forma eles podem ser alcançados. Entretanto, como esse perfil se desenvolveu, isso criou incertezas entre os professores responsáveis pela definição das matérias, as quais nem sempre são uma estratégia coordenada, lógica e consistente que pode produzir ensino repetitivo. Isso significa que no final do curso, espera-se que os alunos tenham adquirido as competências necessárias para seguirem as profissões escolhidas por eles.

Segundo Tavares (2002), os educadores de contabilidade incluem os seguintes conceitos: *educação, ensino, formação, aprendizado e avaliação*.

- * *Educação* é um processo social por meio do qual a sociedade integra seus novos membros através da transmissão de valores, normas e padrões comportamentais.

- * *Ensino* é uma atividade educacional mais específica, relacionada com uma escola ou universidade, que é dirigida à apropriação de conhecimento específico.

- * *Formação* é o processo individual de ‘humanização’, por meio do qual as habilidades críticas, criativas e de motivação como pessoa, se desenvolvem.
- * *Aprendizado* é o processo cognitivo por meio do qual a pessoa adquire conhecimento e se torna capaz de interagir com o mundo.
- * *Avaliação* é uma dimensão analítica do processo de ensino-aprendizado.

Os profissionais de contabilidade devem agregar valor a uma organização que é socialmente responsável, agir de forma ética, ser competentes e confiáveis (Pereira e Leite Filho, 2002). Em uma sociedade de conhecimento, o ensino da contabilidade está adotando um modelo interativo no qual educadores e alunos agem como participantes de um amplo processo de ensino-aprendizado que produz e dissemina o conhecimento da contabilidade. O ensino da contabilidade deve, portanto, fornecer planos de ação inovadores, lógicos e críticos que criem novas perspectivas no mundo e que encoraje os alunos a desenvolverem novas estratégias e pensamento em suas vidas pessoais, culturais e profissionais. Segundo a Resolução 04/97 do Ministério da Educação e Cultura, os cursos de contabilidade devem dar condição para que os alunos obtenham as seguintes qualificações e competências:

- * a capacidade de usar a linguagem contábil segundo a abordagem da teoria da comunicação;
- * uma visão sistêmica, holística e interdisciplinar de atividades contábeis;
- * o uso do pensamento lógico, crítico e analítico para a resolução de problemas;
- * a elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho efetivo dos usuários das informações contábeis; e
- * a articulação, motivação e liderança das equipes interdisciplinares para obter dados e para criar e disseminar informações contábeis.

Além disso, segundo a resolução mencionada acima, 50% do tempo total dos cursos de contabilidade deve ficar comprometido com conteúdo que se refere à formação básica e profissional. Esse conteúdo inclui administração, economia, direito, métodos quantitativos, teoria da contabilidade, contabilidade financeira, fiscal, gerencial, auditoria e supervisão. Ao estabelecerem um currículo para cursos de contabilidade, as instituições de ensino têm a liberdade de considerar as peculiaridades locais e regionais na escolha de uma ênfase adequada para o perfil desejado do formando – desde que elas atendam o requisito de dedicarem 50% do tempo total à formação básica e profissional (como é descrito acima). Isso permite que 50% do tempo de ensino seja comprometido com a ênfase do currículo local específico.

3. METODOLOGIA

Este é um estudo descritivo e investigativo de um grupo de sala de aula de contabilidade (ver Tabela 1). Os alunos foram pesquisados quando as aulas começaram, e foram então avaliados durante o ano escolar. Os alunos foram informados que o questionário inicial não era obrigatório e que só deveria ser preenchido e devolvido se eles concordassem em participar da pesquisa. Como podemos ver na Tabela 1 indicada, 65% dos alunos preencheram e devolveram o questionário.

Tabela 1. Composição de Amostra.

	Descrição
Data	2º semestre 2002
Período	Noturno
Número de alunos em sala	58
Número de respondents	38
% de respondents/aula	65
% homens	50
% mulheres	50

A Tabela 2 mostra os modos de avaliação de aprendizado desenvolvidos durante o semestre.

Tabela 2. Modos de Avaliação

Descrição	Peso	Veze aplicado	Medida
Testes	30% das notas totais	10/estudantes/semestre	Individual
Apresentação do projeto	30% das notas totais	1/grupo/semestre	Grupo
Exame final	40% of total grade	1/estudante/semestre	Individual

O método de avaliação usado durante o semestre eram testes, exames e projetos (Gil 1997). Os testes consistiam de oito questões de múltipla escolha. Os projetos incluíam o desenvolvimento de um orçamento para uma entidade fictícia, a qual era então apresentada em classe por grupos de alunos. Exames escritos eram realizados no final do curso. As notas médias obtidas pelos participantes são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Notas Atribuídas durante a Avaliação

Descrição	Notas		Frequências às Aulas	
	Notas Máximas Possíveis	Média Observada	Porcentagem Máxima Possível	Observado
Testes	3.0	1.88	NA	NA
Apresentação do projeto	3.0	2.61	NA	NA
Exame final	4.0	1.94	NA	NA
Total	10.0	6.43	100.0%	87.1%

Existem diferenças consideráveis entre as notas possíveis máximas e as notas realmente obtidas. As maiores diferenças dessas notas ocorreram na nota do exame final.

3.1. Variáveis tratadas

Diversos fatores que não estão diretamente relacionados com uma escola, podem afetar o processo educacional (Vianna 2000). Esses fatores foram agrupados segundo: (1) a percepção que os alunos têm do desempenho satisfatório na matéria; (2) como os alunos usam o tempo deles; e (3i) o motivo da escolha do curso (Ver Tabela 4). As variáveis foram medidas usando uma escala de intervalos e técnicas estatísticas multifacetadas para o tratamento de dados.

Tabela 4. Elementos x Variáveis x Escala

Elementos críticos	Variáveis a serem tratadas	Escala
De que depende o sucesso na matéria?	Do professor	Escala de Likert com opostos semânticos (de 1 a 5): Concordam totalmente = 1 Concordam parcialmente = 2 Indiferente = 3 Discordam Parcialmente = 4 Discordam Totalmente = 5
	Do conteúdo da matéria	
	Do tempo que a matéria é administrada	
	Da bibliografia da matéria	
	Da classe	
	Do meu grupo	
	De mim	
	Outros	
Como eles usam o tempo?	Trabalho em uma organização	Escala de intervalo, de 0 a 8 horas/dia, em média.
	Treinamento em uma organização	
	Estudar as matérias do curso	
	Estudar (outras coisas que não fazem parte do curso)	
	Lazer	
	Tomando conta de alguém	
	Trabalho voluntário	
	Trânsito	
	Outros	
Por que você está freqüentando o curso?	É a profissão que eu escolhi	Escala de Likert com opostos semânticos (de 1 a 5): Concordam totalmente Concordam parcialmente Indiferente Discordam Parcialmente Discordam Totalmente
	Não sei com certeza	
	Não fui aprovado no curso que queria estudar	
	Se pudesse começar de novo, eu escolheria o mesmo curso	
	Existem contadores em minha família.	
	Minha família me encorajou a escolher esse curso.	
	O curso é fácil	
	As oportunidades de emprego são grandes	
	A carreira é estável	
	Outros	

3.2. Estatística descritiva e multifacetada

O tratamento estatístico foi desenvolvido usando os grupos mostrados na Tabela 4. Um método hierárquico foi escolhido no estabelecimento desses grupos, considerando o *vizinho mais distante*, na base de um método que considera o quadrado da distância Euclidiana em termos de intervalo. A definição de três grupos levou em conta a perspectiva da diferenciação pela quantidade de respondentes, o que fez surgir a diferenciação no tratamento dos dados. Visando validar as variáveis da amostra, antes da obtenção dos grupos, a técnica alfa de Cronbach foi aplicada e uma validade de 0,59 foi obtida, a qual é considerada razoável para a pesquisa de investigação (Hair *et al.* 1998).

4. RESULTADOS

1. As percepções dos alunos sobre o que é relevante para um desempenho satisfatório

Tabela 5. Percepção do que é Importante para o Desempenho Satisfatório

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Média</i>
Variáveis:				
Professor	4,67	3,58	4,25	3,74
Conteúdo	3,33	3,68	4,50	3,74
Tempo	1,00	2,84	3,75	2,79
Bibliografia	2,67	3,94	4,00	3,84
Aula	1,00	2,90	3,50	2,82
Meu grupo	-	3,58	4,00	3,34
Eu	-	3,65	4,50	3,45
Outros	3,33	4,77	5,00	4,68
Estatística Descritiva:				
Média	2,00	3,62	4,19	3,55
Desvio padrão	0,65	0,69	0,33	0,82
Mínimo	1,25	2,00	3,75	1,25
Máximo	2,38	4,63	4,50	4,63

Os valores médios mais elevados foram observados com relação aos itens ‘professor’, ‘conteúdo’, ‘bibliografia’ e ‘eu’. O item ‘outros’ teve o valor médio mais alto, embora ele seja composto de diversos aspectos que são difíceis de definir.

Os termos de averiguação são resumidos nos grupos abaixo.

Grupo 1: Os alunos achavam que eram dependentes do professor, e a faixa de valor médio era de 4,67 com máximo de 5,0. Por outro lado, as respostas para ‘próprio grupo’ e ‘si mesmo’ produziram um valor médio de zero, o que foi inesperado. Em outras palavras: esse grupo esperava tudo do professor – indicando talvez uma imaturidade com relação ao curso.

Grupo 2: Os resultados foram neutros. O valor médio mais elevado foi a dependência de ‘bibliografia’ (3,94 com máximo de 5,0), que só foi ultrapassado pela resposta dada para ‘outros’.

Grupo 3: Todas as variáveis tiveram valores médios mais altos do que os outros grupos, exceto pela variável ‘o professor’, que embora significativa, não ultrapassou o valor médio obtido no grupo 1. Os valores médios para dependência ‘em mim’ e ‘nos conteúdos’ (4,5 com máximo de 5,0) foram mais elevados do que para os outros, exceto pela dependência ‘em outros’. Esse grupo era aparentemente mais maduro (em termos do que se poderia esperar

dele) do que os outros grupos, os membros tinham expectativas equilibradas com relação aos diferentes elementos.

2 As atitudes dos respondentes, medidas pelas respostas dadas sobre o uso do tempo

Tabela 6. Como o Aluno Utiliza o Tempo

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Média</i>
Variáveis:				
Trabalho	2,50	3,69	4,67	3,71
Estágio	4,67	2,92	1,00	3,04
Estudo da matéria	2,00	2,04	2,00	2,03
Estudo	1,33	1,93	2,00	1,88
Lazer	1,00	1,59	1,50	1,53
Tomar conta de alguém	1,33	1,15	1,50	1,19
Voluntário	1,00	1,23	1,00	1,19
Trânsito	2,33	2,03	2,00	2,06
Estatística Descritiva:				
Média	2,00	2,10	2,75	2,17
Desvio padrão	0,13	0,37	1,50	0,58
Mínimo	1,88	1,63	2,00	1,63
Máximo	2,13	3,50	5,00	5,00

As variáveis ‘trabalho’ e ‘estágio’ forneceram os valor médio mais elevado de todos.

Grupo 1: ‘Estágio’ (valor médio 4,67 com máximo de 5,0) deu a resposta mais alta. O tempo gasto no ‘trânsito’ foi diferente das outras variáveis, embora o valor médio fosse baixo (2,33 com máximo de 5,0).

Grupo 2: Os resultados foram neutros. Os diversos valores médios foram significativos em termos absolutos: ‘trabalho’ (3.69 com máximo de 5.0), ‘estágio’ (2.92 com máximo de 5.0) e ‘estudando a matéria’ (2.04 com máximo de 5.0). Talvez esse grupo dedicasse menos tempo a atividades de trabalho/estágio, com mais tempo ficando disponível para outras atividades.

Grupo 3: Corresponde ao grupo que predominantemente ‘tem serviços’ trabalhando em companhias e com experiência profissional (valor médio 4.67 com máximo de 5.0). A variável ‘tomando conta de alguém’ forneceu o valor médio mais elevado de todos (1.5 com máximo de 5.0). O grupo no qual a maior parte do tempo é aplicada ao trabalho também continha o valor médio mais alto de todos para o tempo dedicado às outras pessoas.

3 Ambições do aluno, medidas pelas respostas nas quais o aluno informou o motivo pela escolha do curso

Tabela 7. Motivos para Escolher o Curso

	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>	<i>Média</i>
Variáveis:				
Escolha	5,00	4,26	3,50	4,24
Não sabe	1,00	1,39	0,50	1,26
Não resolveu	1,33	1,35	0,25	1,24
Escolheria novamente	3,33	4,13	-	3,63
Família	0,67	2,06	0,25	1,76
Pressão da família	0,67	1,26	0,50	1,13
Fácil	0,33	2,03	1,00	1,79
Facilidade para encontrar traba	4,33	3,71	1,00	3,47
Carreira estável	2,33	3,32	-	2,89
Estatística Descritiva:				
Média	2,11	2,61	0,78	2,38
Desvio padrão	0,87	0,41	0,86	0,75
Mínimo	1,11	1,78	0,00	0,00
Máximo	2,67	3,44	2,00	3,44

Os valores médios mais altos foram ‘escolher’, ‘escolheria novamente’ e a facilidade de encontrar ‘trabalho’.

Grupo 1: Os membros entraram no curso por que eles o ‘escolheram’ (valor médio 5.0 com máximo de 5.0). Na resposta sobre a possibilidade de escolher outro curso, a alternativa seria ‘escolheria novamente’ (o curso de contabilidade) foi significativa (3.33 para um total de 5.0) mas não superior ao grupo 2. Comparando ‘escolhi’ com ‘escolheria novamente’, pode-se deduzir que ocorreu um certo arrependimento (3,33 para um total de 5,0). Finalmente, eles consideraram que a profissão fornecia ‘empregos’ de forma fácil (4.33). Para um grupo no qual os alunos são basicamente treinandos, as preocupações com encontrar um bom emprego predominam.

Grupo 2: Em comparação com os outros grupos, os valores médios mais altos se concentraram em ‘escolheria novamente’ (4.13 para um total de 5.0), ‘existem outros contadores na família’ (2.06 para um total de 5.0), considere o curso ‘fácil’ (2.03 para um total de 5.0), e que é fácil encontrar ‘trabalho’ (3.71 para um total de 5.0). Esse grupo apresentou um valor médio elevado para a variável ‘escolheria novamente’, o que poderia indicar a satisfação dos alunos com o curso que eles escolheram.

Grupo 3: Nenhum dos valores médios se sobressaiu nesse grupo com relação aos outros grupos. O item ‘escolher’ obteve o valor médio mais baixo (3.5 para o máximo de 5.0). Por outro lado, esse grupo teve os valores médios mais baixos para ‘não sabe com certeza’ (0,5 para um total de 5,0), ‘não conseguiu passar no curso desejado’ (0.25 para um total de 5,0), ‘escolheria de novo’ (valor médio zero), ‘há contadores na família’ (0.25 para um total de 5,0), e ‘pressão da família’ (0,50 para um total de 5,0). Esse grupo mostrou, aparentemente, uma abordagem mais madura e confiante – mesmo que seus membros não tivessem escolhido o mesmo curso novamente.

5. AVALIAÇÃO DE MATÉRIAS SEGUNDO OS GRUPOS

A estrutura de identificação do grupo considerou elementos e variáveis, e ignorou as notas dos alunos. Após combinar esses grupos com as notas, em uma fase posterior:

- * o grupo 1 forneceu os menores valores médios para notas e frequência; e
- * o grupo 3 forneceu os maiores valores médios para notas e frequência.

Tabela 8. Distribuição de Nota e Frequência por Grupo

	Qtd. de alunos	Avaliação				% Freq. na matéria
		Testes	Projeto	Exame final	Total	
Grupo 1	3	1,24	2,60	1,13	4,97	58,7%
Grupo 2	31	1,91	2,61	1,99	6,51	89,5%
Grupo 3	4	2,11	2,65	2,10	6,86	89,3%
Média		1,88	2,61	1,94	6,43	87,1%
Total	38					
Máximo		2,63	2,70	3,40	8,45	97,00
Mínimo		0,23	1,70	-	2,90	-

Avaliações de matérias identificadas por cada um dos componentes do grupo analisado, são apresentadas na Tabela 8.

Grupo 1: Esse grupo teve o menor valor médio para notas totais (4.97 para um total de 10.0). o grupo era pequeno, (3/38 = 7.9%) com valores médios semelhantes para testes e exame final. As notas do grupo para os projetos não demonstrou nenhuma diferença de conhecimento para nenhum dos grupos. A frequência média de classe foi a mais baixa entre todos os grupos (58.7% para um total de 100%). Levando-se em conta que esse grupo acreditava que o desempenho satisfatório resulta do ‘professor’ e que não havia nenhuma dependência significativa do ‘grupo’ e de ‘si mesmo’, os resultados da percepção e avaliação podem estar relacionados. Embora esse grupo estudasse à noite, os membros eram basicamente ‘treinados’. Eles informaram que estavam participando do curso por que o escolheram, e o escolheriam novamente, se possível.

Grupo 2: Esse grupo teve o maior valor médio para notas totais (6.51 para um total de 10.0). Ele foi o maior grupo da classe (31/38 = 81.6%), que não se sobressaiu durante os testes e exames finais, embora um valor médio elevado tivesse sido obtido para o projeto. A frequência às aulas foi alta e muito semelhante àquela do grupo 3 (89.5% para um total de 100%).

Grupo 3: Como o primeiro grupo, este era pequeno (4/38 = 10.5%) e se sobressaiu para todas as notas, com uma frequência semelhante àquela do grupo 2. Todas as variáveis exibiram valores médios mais altos, exceto a variável ‘professor’. Isso poderia indicar que esses alunos não esperavam muito dos professores, e sim que eles levam em conta todos os diversos elementos da matéria. A maioria dos membros desse grupo trabalha, e nada é salientado em relação ao motivo da escolha do curso.

6. CONCLUSÃO

A questão que dirigiu a presente pesquisa, foi: *Os perfis dos alunos em termos de atitudes e ambições estão associados ao desempenho nas matérias de um curso de contabilidade?* A pesquisa demonstrou que isso é verdadeiro, embora seja difícil generalizar as conclusões devido à amostra não-probabilística e orientada. As descobertas abaixo são de interesse particular.

- * As distribuições de grupo mostram que poucos alunos receberam notas altas medidas por valores médios altos e baixos. Entretanto, dadas mais observações, espera-se que a curva tenda para o normal.
- * Os grupos forneceram perfis alternativos de elementos de causa, segundo a percepção do aluno. Esses perfis foram anexados ao desempenho, e nos limites, eles demonstraram que baixas notas de avaliação foram dadas aos alunos que não frequentam as aulas. Outros grupos de alunos participaram em cerca de 58,7% das aulas. Esses alunos identificaram o professor como o assunto principal e consideraram que o desempenho satisfatório da matéria independe do professor e do grupo ao qual eles pertencem. Esses comentários se aplicam ao grupo 1.
- * Os resultados do Grupo 2 merecem atenção especial. Esse grupo tinha a maioria dos participantes. Embora nenhum valor médio excedesse aqueles para os outros grupos, eles foram relevantes em termos de magnitude, o que indica que eles perceberam que essas variáveis eram significativas, mas a uma extensão menor do que nos outros grupos. Com relação ao tempo, embora o grupo 1 contivesse principalmente participantes treinados e o grupo 3 consistisse basicamente de participantes que trabalham, o grupo 2 continha um número considerável de participantes de ambos os grupos. Com relação à oportunidade de escolher um curso novamente, a escolha do curso de contabilidade se sobressaiu em relação às outras opções – indicando que os alunos acreditavam ter feito uma boa escolha.
- * Notas mais altas e os números de frequência às aulas foram encontrados no grupo 3, o qual se caracterizou pela maturidade e pelo esforço. Esse grupo era relativamente integrado e passou uma razoável parte de seu tempo trabalhando e dedicando tempo aos outros. Os membros perceberam todas as variáveis como importantes para o desempenho satisfatório da matéria e não esperaram tudo de uma única variável.

A pesquisa futura poderia estudar os perfis de estudantes visando fornecer um método customizado para aumentar as chances de sucesso dos alunos. Uma maior ênfase na definição das expectativas no começo do curso, bem como uma discussão mais ampla sobre o assunto, poderiam influenciar as motivações do aluno e fornecer as condições necessárias para diferentes percepções e atitudes.

O aumento do número de amostras e a identificação de valores adicionais poderiam contribuir para aperfeiçoamentos nesse estudo e a combinação de diferentes ambientes e composições poderia também ser valiosa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. D. 2000. *Currículo como artefato social*. Natal, Editora UFRN.
- GARVIN, D. A., SWEET, A. 1991. *Education for Judgment: the artistry of discussion leadership*, Boston, Harvard Business School Press
- GIL, A. C. 1997. *Metodologia do ensino superior*, 3rd edition, São Paulo, Atlas.
- HADJI, C. 2001. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Artmed.
- HAIR Jr, J., A., ROLPH E., TATHAM, R. L. and BLACK, William C. 1995. *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, Prentice Hall, fifth edition.
- KRASILCHIK, M. 1998. *Planejamento educacional: estruturando o currículo*. São Paulo, Educação Médica Sarvier.

- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. 2003. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5th Ed. São Paulo, Atlas.
- MARION, J. C. 2001. *O ensino da Contabilidade*, 2nd edition, São Paulo, Atlas.
- Ministério da Educação e Cultura, MEC. Parecer CNE/CES 146/2002.
- Ministério da Educação e Cultura, MEC. Resolução 04/97 e 03/92.
- MOREIRA, A. F. B. 2001. *O currículo de graduação hoje: possibilidades e desafios*. In: II Fórum de graduação da UNIMONTES.
- PEREIRA, J. C. R. 2001. *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*, São Paulo, EDUSP.
- PEREIRA, E. S., LEITE FILHO, G. A. 2002. *A influência do marketing no perfil do profissional contábil*. Revista Pensar Contábil, CRCRJ, No. 15, p.26-30
- TAVARES, M. R. 2001. *Paradigmas Avaliativos e o ensino de graduação*. In: II Fórum de Graduação. UNIMONTES.
- VEIGA, I. P. A., CARDOSO, M. H. F. 1991. *Escola fundamental, currículo e ensino*, Campinas, Papirus.
- VIANNA, H. M. 2000. *Avaliação educacional*, São Paulo, IBRASA.