



## **Análise da Influência de Características dos Cursos de Ciências Contábeis e Administração no Desempenho Acadêmico Universitário**

### **Resumo**

Este estudo tem como objetivo verificar qual a influência de características dos cursos de Ciências Contábeis e Administração no Desempenho Acadêmico por meio de provas de múltipla escolha. Para alcançar esse objetivo, foi desenvolvido um estudo *ex-post-facto*, em que se utilizou dados referentes aos bimestres 2-4 no ano de 2014, das disciplinas de Contabilidade Geral e Iniciação à Pesquisa em Contabilidade, de turmas “A” e “B”, do primeiro ano dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), respectivamente, com aplicação de regressão linear múltipla. Conforme análise dos dados, constatou-se que as relações entre o bimestre e o desempenho acadêmico são inversas entre as disciplinas dos dois cursos, em que se obtém uma relação positiva entre o bimestre e as notas na disciplina de “Contabilidade Geral”, e uma associação negativa entre bimestre e desempenho acadêmico na disciplina de “Iniciação à Pesquisa em Contabilidade”. Portanto, possivelmente a fragilidade dos estudantes em relação a habilidades conceituais e falta de autonomia para pesquisa tende a reduzir o desempenho acadêmico, enquanto que alunos da Contabilidade Geral tendem a ter maior desempenho acadêmico no decorrer do curso, pois a disciplina aproxima-se mais de práticas profissionais.

**Palavras-chave:** Desempenho acadêmico; Ciências Contábeis; Ensino superior; Administração.

**Linha Temática:** Pesquisa e Ensino da Contabilidade

### **1 Introdução**

O desempenho acadêmico pode ser influenciado por fatores procedentes de contextos pessoal, familiar, econômico, social, etc. Desta forma, com a possibilidade do impacto significativo de um imerso conjunto de variáveis no processo de aprendizagem de alunos, argumenta-se que é necessário o estabelecimento de um modelo abrangente. Entretanto, o estabelecimento de um modelo de avaliação da aprendizagem tem se mostrado um desafio para instituições de ensino, órgãos governamentais e professores (Sánchez, Mínguez & Martín-Javato, 1990; Abramowicz, 1995; Barbera, Niebla, López & Ortega, 2012).

Normalmente se tem utilizado dois tipos de estratégias de avaliação: provas discursivas ou objetivas (Sánchez, Mínguez & Martín-Javato, 1990; Buchweitz, 1996; Terrón, 2002). O método de avaliação por meio de provas objetivas possui vantagens, tais como permitem melhores resultados quando se compara grupos de alunos, centros de estudos, escores finais, imparcialidade na correção, margem limitada para questionamentos futuros, entre outras informações obtidas na marcação das respostas, que o professor pode tomar como parâmetro para alinhamento de suas próprias estratégias de ensino. No que tange aos inconvenientes do método, há risco de avaliar uma parte limitada do conteúdo ministrado durante o período, sendo necessário habilidade na elaboração das questões da prova que contemplem ao máximo possível aquilo que realmente o professor quer avaliar (Terrón,



2002). Conforme as vantagens atribuídas a provas objetivas de múltipla escolha, este estudo adota essa metodologia para mensurar o desempenho acadêmico.

Ao considerar as limitações existentes no contexto do aluno, a concepção de um modelo é importante para avaliar a aprendizagem, pois serve de parâmetros na mensuração da eficácia do conteúdo educacional ministrado em determinado intervalo de tempo. O grau de confiança dos escores finais obtidos na avaliação podem mostrar o rendimento acadêmico em relação aos assuntos delineados durante o processo expositivo (Terrón, 2002; Barbera, Niebla, López & Ortega, 2012). A multidimensionalidade intrínseca na avaliação da aprendizagem exige recorrer-se a uma diversidade de instrumentos de avaliação, gerando estratégias distintas de análises e mensuração.

Visto a importância da avaliação do desempenho acadêmico, foram investigados alguns fatores os quais poderiam ser determinantes do desempenho dos estudantes. Entre os fatores determinantes, a literatura aponta que possivelmente o gênero feminino tem uma relação positiva com o desempenho acadêmico. Este relacionamento positivo pode ser justificado por características como: i) geralmente as mulheres são mais motivadas para atividades acadêmicas (Karsenti & Thibert, 1994); ii) as mulheres apresentam um perfil motivacional mais autodeterminado (Vallerand, Fortier & Guay, 1997); iii) as mulheres possuem mais desejos de terminar a universidade (Allen, 1999).

Outro fator para influenciar o desempenho acadêmico se constitui no número de faltas, em que o relacionamento entre ambos é negativo. Para justificar essa relação, a ausência pode inibir algumas características que contribuem ao desempenho acadêmico como: memória de longo prazo, capacidade de pensamentos abstratos, como também as faltas podem ser consequência da não motivação e da não autodisciplina, uma vez que Durckworth e Seligma (2005) verificaram autodisciplina influencia positivamente no desempenho acadêmico.

O período letivo, como outro possível fator determinante do desempenho acadêmico, pode influenciar de forma positiva no desempenho dos alunos. Conforme Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), esse relacionamento se deve ao estudante progressivamente adquirir maior leitura e compreensão dos textos conforme o período letivo, e que por consequência possibilita a melhora do desempenho acadêmico. Ainda, além do período letivo, outro aspecto influenciador do desempenho pode ser o tipo de disciplina que é ministrado. Especialmente os autores Sancovschi, Fernandes e Siqueira (2009), verificaram que os desempenhos dos alunos em disciplinas voltadas à prática profissional do curso são melhores do que aquelas relacionadas a formação básica.

Na literatura nacional, os estudos tendem a se concentrar mais na área de Ciências Contábeis, como por exemplo de Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013), Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014) e Carmo e Almeida (2015), em que é perceptível a escassez de pesquisas na área de Administração, além de haver poucas discussões que justifiquem o gênero feminino e o número de faltas serem fatores a influenciar o desempenho acadêmico. Além disso, são escassas as pesquisas que investiguem o fator tipo de disciplina como determinante das notas obtidas pelos estudantes, uma vez que os estudos geralmente analisam as notas de Contabilidade Introdutória, notas finais de disciplinas nas Ciências Contábeis (Araújo, Camargos, Camargos & Dias, 2014), ou as notas obtidas no Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Carmo & Almeida, 2015).

Desta forma, a questão de pesquisa é: Qual a relação entre fatores como gênero,



número de faltas e bimestres do primeiro ano letivo e o desempenho acadêmico nos cursos de Ciências Contábeis e Administração? Assim, o objetivo da pesquisa é verificar se possíveis fatores determinantes do desempenho acadêmico tem relação com o desempenho acadêmico de disciplinas do primeiro ano letivo dos cursos de Ciências Contábeis e Administração.

Destaca-se que nesta pesquisa, em vez da utilização da variável período letivo, optou-se em utilizar o bimestre para verificar se o tempo de curso nas disciplinas ministradas durante o ano tem influência no desempenho acadêmico dos alunos das Ciências Contábeis e Administração. Justifica-se a escolha das disciplinas de Contabilidade Introdutória e Iniciação à Pesquisa em Contabilidade porque ambas são componentes curriculares do primeiro ano dos cursos, e são alunos em mesmo estágio acadêmico.

## 2 Referencial Teórico

### 2.1 Provas objetivas como medidas de desempenho acadêmico

A avaliação pode ser entendida como um recurso de auxílio na mensuração da aprendizagem, capaz de posicionar professores quanto à abrangência que ocorreu durante um determinado período, e que serve de balizador para que sejam tomadas medidas de alinhamento tanto das expectativas dos alunos, quanto dos professores e instituição de ensino. Desta forma, o consenso geral leva o ensino a estabelecer mecanismos de avaliação da aprendizagem que possam alinhar aproveitamento de conteúdo educacional ao qual alunos tomaram parte, com expectativas de aprendizagem, sendo parte essencial da avaliação, fornecer subsídios para a qualidade do ensino (Abramowicz, 1995). Na elaboração do instrumento avaliativo, que é usado para fazer um julgamento sobre o desempenho daqueles que realizaram, deve-se atentar para que as questões possam abranger a todo o conteúdo ministrado no período compreendido pela coleta (Buchweitz, 1996; Terrón, 2002).

Um dos métodos de avaliação consiste em provas objetivas as quais são utilizadas para avaliar o conhecimento adquirido sem considerar os fatores psicossociais do aluno, pois o processo de construção do raciocínio vem delineado nesta forma de avaliação (Hernandez & Morales, 1988). Esta que pode ser uma falha, pode não ser preponderante quando se avalia uma especificidade, tal como o domínio de conteúdo por uma grande massa, pois as discrepâncias existentes deveriam ter sido parte dos trabalhos de ensino durante o bimestre, por outro, o quesito avaliativo mensura a qualificação adquirida pelo aluno em determinado período, e a nota se constitui no instrumento capaz de fornecer uma base de comparação para o mesmo contexto (Rodríguez, Fita & Torrado, 2004).

Conforme Buchweitz (1996), as provas objetivas tem essa denominação pois as perguntas podem ser respondidas sem que haja influência de juízo do professor ou avaliador, ou seja, sem a preponderância de sua opinião pessoal, e por consequência, sem interferência na correção dos resultados. Assim, a prova objetiva deve reunir uma série de requisitos técnicos e metodológicos, pois a objetividade exigida requer tanto a clareza na formulação das questões, como também o domínio de conteúdo por parte do aluno (Sánchez, Mínguez & Martín-Javato, 1990; Barbera, Niebla, López, & Ortega, 2012).

Em consideração das vantagens relacionadas a provas objetivas, Hernandez e Moralez (1988) descrevem que as notas implicam numa valoração mais completa em termo de mensuração objetiva do conhecimento dominado pelo aluno, sem que se exija do professor, levar em consideração variáveis contextuais do estudante. Essas variáveis contextuais surgem



em situações onde a correção da prova é feita levando em conta o subjetivismo da correção, em que o professor ou avaliador se deixa levar pelo contexto do momento, e não pelo que se exigia no momento da avaliação. Além disso, com uma avaliação padronizada, o professor pode identificar fatores associados ao desempenho individual e grupos com baixo rendimento, sendo um elemento essencial no desenvolvimento de políticas orientadas a atenuar o custo educacional para o aluno e a preservar a reputação institucional (Ayán & Díaz, 2011).

As questões que compõem a prova objetiva podem equilibrar equitativamente a abrangência de todo o conteúdo, sem penalizar o tempo dos alunos na resolução de todas as questões do instrumento de avaliação (prova), pois a marcação em alternativas escolhidas pelo estudante, suprimem o tempo de transcrição de respostas dissertativas. Assim, este dispositivo de "escolha múltipla" facilita a pontuação (Allport, 1921).

Buchweitz (1996) recomenda que as questões sejam elaboradas por grau de dificuldade, sendo que as mais difíceis fiquem por último. Assim, o modelo de prova, com questões em diversos formatos, permite que o grau de dificuldade possa estar associado com a importância da representatividade de cada item do conteúdo programático no bimestre.

Cada prova tem um tempo de duração, mas Buchweitz (2013) recomenda que seja adotado um tempo inferior a duas horas. A validade de conteúdo e a fidedignidade na elaboração das questões também é fator preponderante tanto para garantir que o instrumento de avaliação seja adequado ao que se pretende avaliar, como para o estudante que está realizando o teste. Embora exija uma disciplina em sua realização, a prova objetiva elimina a possibilidade do resultado final ser enviesado pelo próprio professor (Abramowicz, 1995).

## 2.2 Pesquisa científica na graduação

A palavra “pesquisa”, conforme Lane (2006), pode ser utilizada em uma gama de atividades, incluindo pesquisas de alto nível, pesquisa direta, ou pode-se considerar também pesquisas online de somente referências. Desta forma, segundo o estudo do autor, o termo “pesquisa” pode representar diferentes entendimentos, e por consequência distintos conceitos.

Na universidade, Brew (2006) afirma que o ensino e a pesquisa não devem estar em oposição, e sim interligados, pois a experiência de graduação de alta qualidade depende da exposição dos alunos a novas idéias e maneiras de pensar, e a descoberta de novos conhecimentos (Hu, Kuh & Gayles, 2007). Contudo, conforme Elton (2001), a idéia de que as universidades não deveriam se limitar somente ao ensino começou no início do século XIX, e o crescimento da pesquisa ocorreu de fato no início do século XX (Hattie & Marsh, 1996).

Conforme a importância da pesquisa, Hu, Kuh e Gayles (2007) afirmam que os estudantes deixam de ser somente passivos de conhecimento para se tornarem participantes ativos na descoberta, avaliação crítica e aplicação do conhecimento. Além disso, entre os benefícios associados, Gregerman, Lerner, Hippel, Jonides e Nagda (1998) constatou que o trabalho dos alunos em pesquisa tende a contribuir com a persistência maior dos estudantes.

Porém, conforme Sample (1972) e Lane (1996), a educação na graduação historicamente esteve em conflito com a agenda de pesquisa. Willinson e O’Regan (2007) argumentam que a pesquisa na graduação apresenta problemas, em que um destes está relacionado às dificuldades conceituais as quais tendem a limitar as habilidades de pesquisa dos alunos. Segundo essa problemática, uma reinvenção da educação de graduação como indução na cultura de pesquisa tem sido necessária (Willinson & O’Regan, 2007).



Entre os estudos anteriores, a pesquisa de Ishiyama (2002) verificou que alunos da Truman State University, os quais especificamente participaram de pesquisas na fase de graduação, obtiveram em maior peso determinadas habilidades como: (1) capacidade de ordenar suas idéias; (2) maior autonomia à sua aprendizagem; (3) pensamento lógico e analítico. Semelhantemente, Bauer e Bennett (2003) verificaram que as classificações mais altas em habilidades cognitivas e pessoais gerais foram dadas aos alunos que gastaram a maior quantidade de tempo na pesquisa de graduação, e os autores Breuning e Ishiyama (2009) verificaram que a pesquisa influencia positivamente o desempenho do aluno.

Entretanto, apesar do relacionamento positivo, Reisberg (1998) argumenta que o desenvolvimento de um projeto de pesquisa é uma tarefa desafiadora. Os autores Evans e Witkosky (2004) afirmam que, muitas vezes, os programas de pesquisa de graduação são inadequados, e além disso que os alunos tendem a desenvolver pesquisas que são do professor, em vez de realizarem as suas as quais possuem maior identidade. Conforme Healey (2005), é comumente os alunos terem a percepção de serem receptores de pesquisas, em contrapartida que deveriam ser atores de suas próprias produções.

Conforme o estudo nacional de Machado, Machado, Souza e Silva (2009), uma das dificuldades presente nas IES se trata dos incentivos aos alunos à participarem de pesquisas científicas, pois normalmente os alunos estudam em período noturno e trabalham durante o dia. Além disso, os autores constataram que há falta de repasse de verbas de órgãos de fomento estaduais e federais para desenvolver projetos voltados à pesquisa e ensino.

### 2.3 Área contábil e estudos anteriores

A Contabilidade é uma ciência que estuda os efeitos do meio ambiente e das decisões dos gestores sobre o patrimônio das entidades, em que especificamente serve como forma de captar, registrar, acumular, resumir, interpretar e mensurar os registros os quais podem refletir os eventos econômicos, e propiciar informações para tomada de decisão (Iudícibus, 2010).

Conforme Silva, Lagioia, Oliveira, Santos, Albuquerque e Bezerra (2016), os alunos encontram dificuldades na disciplina de Contabilidade Geral, pois muitas vezes não estão aptos a trabalharem com conteúdos que incluem métodos quantitativos como matemática e estatística, mesmo ao considerar que são essencialmente sociais. Entretanto, a resistência de alunos para cursarem disciplinas da área contábil é mais evidente em outras áreas (sem a consideração do curso de contabilidade), em que essa resistência se deve ao envolvimento de conhecimentos quantitativos, legais e contábeis presentes nessas disciplinas (Lagioia, Oliveira, Santos, Albuquerque & Bezerra, 2016). Dentre os fatores relacionados as dificuldades dos alunos de outras áreas na disciplina contábil, pode-se citar: desconhecimento dos alunos acerca de conhecimentos básicos de contabilidade, dificuldades no entendimento e interpretação dos relatórios contábeis, e também a falta de percepção da utilidade prática da contabilidade (Silva, Lagioia, Oliveira, Santos, Albuquerque & Bezerra, 2016).

Como um dos fatores explicativos para o desempenho acadêmico, os resultados têm apontado o gênero como possível determinante, em que especialmente o gênero feminino teria uma influência positiva sobre as notas. Para possíveis justificativas em relação ao superior desempenho das mulheres, conforme os autores Karsenti e Thibert (1994), geralmente as mulheres são mais motivadas para atividades acadêmicas. Ainda segundo Vallerand, Fortier e Guay (1997), normalmente mulheres apresentam perfil motivacional mais



autodeterminado, como também mulheres tendem a ter níveis mais elevados de desejo em terminar a universidade do que homens (Allen, 1999). Assim, essas características contribuem para o fato do gênero feminino influenciar positivamente o desempenho acadêmico.

Especialmente os estudos nacionais de Moleta, Ribeiro e Clemente (2017) verificaram que o gênero feminino tem uma influência positiva no desempenho acadêmico, em contrapartida que Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) verificaram que não há relação significativa entre o gênero e o desempenho acadêmico.

Dentre os fatores explicativos para o desempenho acadêmico, tem-se também o número de faltas. Conforme Durckworth e Seligma (2005), há alguns fatores os quais contribuem para o desempenho acadêmico, como forças intelectuais como a capacidade de pensamentos abstratos e memória de longo prazo, e também forças não-intelectuais como por exemplo a motivação e a autodisciplina. Os autores Durckworth e Seligma (2005) verificaram que a relação positiva entre autodisciplina e desempenho acadêmico é mais forte do que a relação significativa que há entre o QI e desempenho acadêmico. Ainda em seu estudo, os autores abordam como uma das características que constitui a autodisciplina trata-se do número de ausências, em que os autores verificaram especialmente que o número de ausências (faltas) estava relacionado negativamente com o desempenho acadêmico.

Por exemplo, o estudo internacional de Durden e Ellis (1995) foi constatado que o absentismo excessivo pode impactar negativamente o desempenho do curso de economia. Em relação a resultados de estudos internacionais, pesquisas como Durden e Ellis (1995) e Marburger (2001), verificaram que há uma correlação positiva entre o desempenho de exame e comparecimento, ou seja, por esses resultados é possível que o relacionamento entre o desempenho acadêmico e número de faltas é negativo. Entre os resultados de estudos nacionais, especialmente Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) constataram uma relação negativa entre o número de faltas e o desempenho acadêmico.

Conforme resultados do estudo nacional de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), o período letivo também pode influenciar no desempenho acadêmico, e de forma positiva. Esse relacionamento positivo é possivelmente explicado porque, à medida que o curso avança, os estudantes adquirem maior capacidade e nível de leitura e compreensão de textos, e consequentemente, os desempenhos melhoram.

Além disso, outro fator que pode influenciar o desempenho dos acadêmicos são os tipos de disciplinas. Conforme Sancovschi, Fernandes e Siqueira (2009), normalmente o desempenho dos alunos em disciplinas com conteúdo relacionado à prática profissional do curso são melhores do que aquelas relacionadas a formação básica. Especialmente o estudo de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014) verificou que há essa significativa relação.

### 3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa tem como objetivo verificar se os fatores explicativos influenciam o desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis e Administração por meio de provas de múltipla escolha aplicadas no ano de 2014 na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Para isso, foi necessário testar se os fatores explicativos que correspondem aos alunos tem o potencial estatístico para explicar as notas dos alunos nas disciplinas de “Iniciação à pesquisa em Contabilidade” e “Contabilidade Geral”,



respectivamente para duas turmas (A e B) de cada um dos cursos de Ciências Contábeis e Administração, durante três bimestres. Desta forma, foram testadas as seguintes hipóteses:

**H<sub>1</sub>**: o Número de Faltas dos alunos está negativamente associado ao Desempenho Acadêmico.

**H<sub>2</sub>**: o Gênero Feminino está positivamente associado ao Desempenho Acadêmico.

**H<sub>3</sub>**: o Bimestre está positivamente associado ao Desempenho Acadêmico.

Para as hipóteses, foram estabelecidas duas Equações de regressão para os cursos de Ciências Contábeis e Administração, respectivamente às Equações 1 e 2:

$$\text{Nota(CC)}_i = \beta_0 + \beta_1\text{BIM}_i + \beta_2\text{Faltas}_i + \beta_3\text{GEN}_i + \beta_41^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_52^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_63^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_71^\circ\text{BIM xFEM}_i + \beta_82^\circ\text{BIM xFEM}_i + \beta_93^\circ\text{BIMxFEM}_i + \varepsilon_i \quad \text{Equação 1}$$

$$\text{Nota(ADM)}_i = \beta_0 + \beta_1\text{BIM}_i + \beta_2\text{Faltas}_i + \beta_3\text{GEN}_i + \beta_41^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_52^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_63^\circ\text{BIMxFaltas}_i + \beta_71^\circ\text{BIM xFEM}_i + \beta_82^\circ\text{BIM xFEM}_i + \beta_93^\circ\text{BIMxFEM}_i + \varepsilon_i \quad \text{Equação 2}$$

A análise do número de faltas e do gênero também foi realizada juntamente com o bimestre, pois as provas aplicadas eram diferentes em cada bimestre, ou seja, por consequência há uma mudança na avaliação do desempenho acadêmico. Como técnica estatística, é aplicada na pesquisa a regressão linear múltipla por meio do software SPSS, uma vez que o objetivo é verificar qual é a capacidade explicativa das variáveis independentes na variável dependente (Maroco, 2003; Fávero, Belfiore, Silva & Chan, 2009). Desta forma, as variáveis as quais compõem as Equações 1 e 2 estão descritas na Tabela 1.

A amostra correspondente aos cursos de Ciências Contábeis e Administração, em que são 75 e 78 alunos respectivamente, e 229 e 250 observações respectivamente. Para a normalidade das notas, foram excluídos alguns alunos da análise. Esta pesquisa se caracteriza como *ex-post-facto* porque não houve manipulação das variáveis independentes (Gil, 2010).

Para a obtenção das notas como variáveis de desempenho acadêmico, foram realizadas provas objetivas, com questões de múltipla escolha. As considerações desfavoráveis apontadas frequentemente ao método de avaliação mediante a aplicação de provas objetivas baseia-se nos argumentos que o objetivismo das questões inibe o aluno a interpretar e compreender o contexto da avaliação, e que as provas objetivas são medidas contextualizadas de igual valor para todos, independentes do contexto dimensional e medem unicamente o conhecimento, não considerando outras variáveis importantes do desempenho acadêmico que não são captáveis mediante ao valor da nota, determinando unicamente o desempenho do aluno em termos de nota (Abramowicz, 1995; Hernandez & Morales, 1988; Terrón, 2002).

O tempo máximo de prova foi de 100 minutos, igualmente para todos, havendo uma restrição de saída somente após 15 minutos de iniciada a prova. Todos foram avisados que após a primeira saída, nenhum aluno poderia acessar a sala novamente para iniciar a prova. Este requisito foi atendido durante toda a pesquisa.

As provas foram elaboradas obedecendo rigorosamente ao conteúdo ministrado em cada bimestre para cada curso, totalizando ao final 6 provas (3 provas no curso de Ciências



Contábeis para o segundo, terceiro e quarto bimestres, e 3 provas na Administração, para cada um dos bimestres). O valor máximo de cada prova foi de 0 a 7 em todo o período da pesquisa. O restante da nota (3 pontos) foi atribuído mediante a trabalhos e atividades dirigidas. O modelo de respostas seguiu a sistemática de Buchweitz (1996), conforme Tabela 1.

**Tabela 1 – Modelo de Buchweitz (1996)**

<p><b>Modelo 1</b> <b>Pode-se afirmar que a assertiva:</b></p> <p>a) III está correta e a I e II está incorreta; b) I e II estão corretas e a III está incorreta; c) II e III estão corretas e a I está incorreta; d) I e III estão corretas e a II está incorreta; e) II está correta e a I e III está incorreta.</p> <p><b>Modelo 3</b> <b>Pode-se afirmar que:</b></p> <p>a) É incorreta apenas a afirmativa 2. b) São incorretas apenas as afirmativas 1 e 2. c) São incorretas apenas as afirmativas 2 e 3. d) São incorretas apenas as afirmativas 1 e 3. e) São incorretas as afirmativas 1, 2 e 3.</p> <p><b>Modelo 5</b> <b>Pede-se para assinalar alternativa na sequência de acordo com as assertivas acima:</b></p> <p>a. F – F – F – F – V b. F – F – V – V – V c. V – F – F – V – V d. V – F – V – F – V e. V – V – V – F – F</p> <p><b>Modelo 7</b> <b>Tendo em vista esses dados, pede-se para apontar qual alternativa traz os totais de Custos e das Despesas, Respectivamente:</b></p> <p>a. 532.576 e 17.724 b. 540.576 e 9.724 c. 532.800 e 17.500 d. 530.000 e 20.300 e. 532.576 e 9.724</p>	<p><b>Modelo 2</b> <b>Pode-se afirmar que a assertiva:</b></p> <p>a) nenhuma está correta. b) I e II estão corretas. c) I e III estão corretas. d) II e III estão corretas. e) I, II e III estão corretas.</p> <p><b>Modelo 4</b> <b>Pede-se para assinalar a alternativa em que indica o número de assertivas corretas, sobre os aspectos mais importantes a serem considerados no pré-teste, citados acima:</b></p> <p>a. 0 b. 1 c. 2 d. 3 e. 4</p> <p><b>Modelo 6</b> <b>De acordo com as assertivas acima, pode-se afirmar que:</b></p> <p>a) A alternativa I é Glossário e a III é Apêndice. b) A alternativa I é Apêndice e a III Glossário. c) A alternativa II é Apêndice e a III é Anexos. d) A alternativa II e Apêndice e a III é Glossário. e) A alternativa I é Glossário e a II é Apêndice.</p> <p><b>Modelo 8</b> <b>Com base na DRE por você ordenada, aponte a alternativa que contém o valor das Vendas e das Despesas Operacionais:</b></p> <p>a. 22.800 e 27.770 b. 50.570 e 21.870 c. 50.570 e 27.770 d. 22.800 e 21.870 e. 21.870 e 50.570</p>
--	--

Fonte: Adaptado de Buchweitz (1996)

O objetivo de questões nesse formato foi para que um número limitado de alternativas pudesse abranger ao máximo o conteúdo ministrado. Dessa forma, o aluno deveria estar preparado para responder com o máximo de exatidão uma alternativa, que pudesse contemplar vários tópicos do conteúdo programático. Por se tratar de alunos entrantes, ainda em adaptação aos procedimentos do ensino superior, o primeiro bimestre não foi analisado.

#### 4 Análise dos Dados

As observações pertencentes ao gênero feminino são maioria, tanto no curso de Ciências Contábeis, quanto Administração, conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 1 – Distribuição da amostra por curso e gênero**

Gênero	Curso		Total
	Ciências Contábeis	Administração	
Feminino	118	152	270
Masculino	111	98	209
Total	229	250	479

A distribuição da amostra da Tabela 2 estão de acordo com estudos anteriores (CFC, 2009; Panucci Filho, 2011) que apontam uma tendência do gênero feminino tornar-se maioria nos cursos superiores em Ciências Contábeis e Administração. Ambas disciplinas compreendem uma carga horária de 72 horas aulas anuais. A Tabela 3 mostra a composição da amostra em relação ao número de faltas.

**Tabela 2 – Distribuição da amostra por número de faltas**

Faltas	N	Gênero	
		Feminino	Masculino
0	174	103	71
		59,2%	40,8%
1	7	5	2
		71,4%	28,6%
2	159	86	73
		54,1%	45,9%
3	5	4	1
		80,0%	20,0%
4	86	42	44
		48,8%	51,2%
5	2	2	0
		100,0%	0,0%
6	34	21	13
		61,8%	38,2%
7	1	1	0
		100,0%	0,0%
8	6	3	3
		50,0%	50,0%
9	1	1	0
		100,0%	0,0%
10	3	1	2
		33,3%	66,7%
12	1	1	0
		100,0%	0,0%
Total	479	270	209
		56,4%	43,6%

Pela Tabela 3, observa-se que na distribuição, o gênero feminino representa 56,4% da amostra. No que se refere à assiduidade nas aulas, o gênero masculino se mantém abaixo da média geral, com 40,8% ao qual corresponde a nenhuma falta no período analisado. Observa-se que o número de faltantes decai em ambos os gêneros, mas que possivelmente pelo maior número de observações do gênero feminino, é verificado grande inassiduidade neste grupo quando se compara ao gênero masculino.

Para verificar a relação entre os fatores explicativos e o desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas ministradas nos cursos de Ciências Contábeis e Administração, foram realizadas regressões lineares múltiplas, juntamente com testes estatísticos:  $R^2$ ,  $R^2$  ajustado, nível de significância do modelo, o teste de aleatoriedade de *Durbin-Watson* (DW) e o teste de multicolinearidade, ou seja, o teste Fator de Inflação de Variância (VIF).

Especificamente a análise de variância (ANOVA) é utilizada para verificar se o modelo possui um poder explicativo melhor do que a média para explicar a variável



dependente. Em relação ao DW, os valores da estatística devem se aproximar de 2, e referente ao VIF, é utilizado para verificar problemas de multicolinearidade entre as variáveis independentes, em que se pode aceitar até valores inferiores a 10 (Gujarati & Porter, 2011).

Sobre os resultados dos dois modelos propostos, além dos modelos apresentarem significância, pode-se constatar que por meio do VIF que não há problemas de multicolinearidade consideráveis. O  $R^2$  mostra qual é o grau de explicação das variáveis sobre o desempenho acadêmico (notas). A Tabela 4 apresenta os resultados obtidos do Modelo 1, referente ao curso de Ciências Contábeis.

**Tabela 4 - Resultado da regressão do desempenho acadêmico do Curso de Ciências Contábeis na disciplina de Iniciação à pesquisa em contabilidade para o ano de 2014.**

Variáveis	Coefficientes	Significância	VIF
Constante		0,000	
BIM	-0,216	0,043	3,590
Faltas	0,111	0,139	1,796
2ºBIM X Faltas	-0,261	0,005	2,688
3ºBIM X Faltas	0,101	0,139	1,491
4ºBIM X Faltas	-0,216	0,004	1,749
2ºBIM X GEN	-0,097	0,178	1,643
3ºBIM X GEN	0,192	0,005	1,477
4ºBIM X GEN	-0,155	0,030	1,603
$R^2$		32,8%	
$R^2$ ajustado		30,6%	
Durbin-Watson		1,728	
Sig. (ANOVA)		0,000	

Conforme a Tabela 4, não foi possível avaliar o gênero, uma vez que não apresentou tolerância mínima para rejeitar a hipótese da presença de problemas multicolinearidade. Com os resultados obtidos, é perceptível que o número de faltas e as faltas associadas ao terceiro bimestre e o gênero feminino associado ao segundo bimestre não são significativos à explicação do desempenho acadêmico. Em relação ao gênero associado ao segundo bimestre, não há uma relação com o desempenho acadêmico.

Entre as explicações mais fortes, verificou-se que o bimestre e as faltas do quarto bimestre explicam o desempenho acadêmico com poder explicativo maior, em que ambas as relações são negativas. Esse resultado pode possivelmente ser explicado pela redução nas faltas, conforme essa apresenta associação negativa com o desempenho acadêmico, ou seja, é provável que os alunos evitam se ausentar, uma vez que poderiam prejudicar as suas notas.

Ainda, pode-se afirmar que conforme o aluno passa de bimestre, menor tende ser o seu desempenho acadêmico. Além disso, as faltas especificamente do último bimestre (quarto) dos alunos tendem a reduzir também o desempenho acadêmico. Desta forma, o resultado da regressão não aponta associação direta entre o número de faltas e desempenho acadêmico, enquanto que o bimestre apresenta relação com as notas. Assim, apesar do estudo de Nogueira, Costa, Takamatsu e Reis (2013) verificar associação entre o número de faltas e o desempenho acadêmico, especialmente esta pesquisa mostra que essa associação pode depender mais do bimestre em que o aluno está inserido, ou seja, do conteúdo programático da disciplina, quanto as suas especificidades.



Visto a explicação significativa que o bimestre apresenta ao desempenho acadêmico, este estudo para o curso de Ciências Contábeis não corrobora com achados de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), os quais verificaram que o período letivo tem uma relação positiva com o desempenho acadêmico, pois essa pesquisa verificou que o bimestre está associado negativamente ao desempenho acadêmico. Assim, possivelmente esse resultado deve-se as particularidades do tipo de disciplina de “Introdução a Pesquisa em Contabilidade”, em que possivelmente corrobora com os argumentos de Willinson e O’Regan (2007), de que a pesquisa na graduação possui problemas, pois geralmente os alunos têm dificuldades conceituais que por consequência limitam suas habilidades em pesquisa. Além disso, outra possível explicação para a relação negativa pode ser decorrente da percepção limitada que os alunos possuem. Conforme Healey (2005), os alunos costumemente se vêem como receptores de pesquisas em vez de atores de suas próprias produções.

Visto a relação negativa entre o número de faltas associado ao 4º bimestre e o desempenho acadêmico, também pode-se constatar que as faltas do 2º bimestre influenciaram negativamente as notas dos alunos, porém com uma explicação menor quando comparada ao 4º bimestre. Assim, esse resultado mostra que, as ausências dos alunos podem reduzir os seus desempenhos especialmente na disciplina de “Introdução a Pesquisa em Contabilidade”. Dessa forma, esta influência negativa possivelmente se deve, conforme Durckworth e Seligma (2005), às forças intelectuais como a capacidade de pensamentos abstratos e memória de longo prazo serem restringidas quando a maior número de faltas, reduzindo consequentemente o desempenho acadêmico.

Sobre o relacionamento entre o gênero feminino e o desempenho acadêmico, verificou-se dois resultados distintos. Enquanto no terceiro bimestre o gênero feminino influencia positivamente nas notas dos alunos, especialmente no quarto bimestre o gênero feminino apresenta uma relação negativa com o desempenho acadêmico. A relação positiva pode ser devido as mulheres geralmente serem mais motivadas para atividades acadêmicas (Karsenti & Thibert, 1994), e também apresentarem um perfil motivacional mais autodeterminado (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

O relacionamento negativo verificado entre o gênero feminino e o desempenho acadêmico no quarto bimestre. Assim, especialmente no quarto bimestre, as características de gênero feminino na disciplina de Introdução a Pesquisa em Contabilidade pode ser devido a especificidade da disciplina, em que as habilidades das mulheres podem não corresponder as que são necessárias à pesquisa. A Tabela 5 corresponde ao desempenho acadêmico em relação as variáveis especialmente para o curso de Administração.

**Tabela 5 - Resultado da regressão do desempenho acadêmico do Curso de Administração na disciplina de Contabilidade Geral para o ano de 2014.**

Variáveis	Coefficientes	Significância	VIF
Constante		0,007	
BIM	0,632	0,000	3,499
GEN	0,006	0,923	2,774
2ºBIM X Faltas	-0,146	0,001	1,430
3ºBIM X Faltas	0,035	0,386	1,238
4ºBIM X Faltas	-0,053	0,232	1,456
2ºBIM X GEN	-0,126	0,014	1,909



3ºBIM X GEN	0,229	0,000	1,390
4ºBIM X GEN	-0,005	0,923	1,911
R <sup>2</sup>		69,7%	
R <sup>2</sup> ajustado		68,8%	
Durbin-Watson		2,079	
Sig. (ANOVA)		0,000	

Na Tabela 5 não foi possível a análise do número de faltas, uma vez que esta variável não atendeu ao pressuposto da multicolinearidade. Além disso, é perceptível que as variáveis gênero, as faltas associadas ao terceiro bimestre e ao quarto bimestre e o gênero feminino do quarto bimestre não apresentaram significância para o desempenho acadêmico.

Como visto para o curso de Ciências Contábeis, no curso de Administração, o bimestre é significativo. Desta forma, este estudo para o curso de Administração corrobora com achados de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014), os quais verificaram que o período letivo tem uma relação positiva com o desempenho acadêmico, pois essa pesquisa verificou que o bimestre está associado positivamente ao desempenho acadêmico. É possível que esse resultado se deva ao fato dos estudantes serem mais propensos a terem uma maior capacidade de leitura e compreensão de textos conforme avançam em seus cursos, o que por consequência, de forma progressiva eleva seus desempenhos.

Ainda, o tipo de disciplina Contabilidade Geral do curso de Administração deve propiciar maiores notas em cada bimestre, diferentemente do que foi anteriormente constatado no curso de Ciências Contábeis na disciplina de “Introdução a Pesquisa em Contabilidade”, em que corrobora com Sancovski, Fernandes e Siqueira (2009), pois normalmente o desempenho dos alunos em disciplinas com conteúdos os quais estão mais relacionados à prática profissional do curso são melhores.

Como somente uma das variáveis relacionadas ao número de faltas tem relação com as notas no curso de Ciências Contábeis, é possível que de fato os alunos do curso de Administração tendem a ser mais assíduos do que os das Ciências Contábeis.

Diferentemente do que foi evidenciado no curso de Ciências Contábeis, apesar de o bimestre também ter o maior poder de explicação para o desempenho acadêmico, a relação obtida entre ambos é positiva, além de uma possuir uma explicação maior. Semelhantemente ao verificado no curso de Ciências Contábeis, o número de faltas associado ao segundo bimestre tem influência negativa para o desempenho econômico, e o gênero feminino associado ao terceiro bimestre tem uma relação positiva com o desempenho econômico. Contudo, o gênero feminino do segundo bimestre tem relação negativa com as notas.

Desta forma, enquanto pode ser constatado que o gênero feminino apresenta maior dificuldade no início da disciplina de “Contabilidade Geral”, na disciplina de “Introdução a Pesquisa em Contabilidade” foi verificado que as mulheres apresentam maior dificuldade no final desta disciplina, o que novamente indica que o tipo de disciplina influencia o desempenho acadêmico dos estudantes. Portanto, somente a hipótese H<sub>1</sub>: o Número de Faltas dos alunos está negativamente associado ao Desempenho Acadêmico, foi aceita.

Em relação as hipóteses H<sub>2</sub>: o Gênero Feminino está positivamente associado ao Desempenho Acadêmico e H<sub>3</sub>: o Bimestre está positivamente associado ao Desempenho Acadêmico, são rejeitadas, uma vez que verificou-se que o gênero feminino tende a se



relacionar negativamente ao desempenho acadêmico, com excessão do 3º bimestre. Conforme Bokek-Cohen e Davidowitz (2008), geralmente as mulheres podem ser consideradas menos qualificadas do que os homens em detrimento de o sexo masculino possuir características tais como racionalidade, abstração, iniciativa, assertividade e independência.

Especialmente em relação ao bimestre na Disciplina de Introdução à Pesquisa em Contabilidade, não foi obtido o resultado esperado, verificando-se assim uma associação encontrada negativa entre bimestre e desempenho acadêmico.

## 5 Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo verificar se as características dos cursos de Ciências Contábeis e Administração influencia o Desempenho Acadêmico por meio de provas de múltipla escolha. Com essa finalidade, realizou-se uma pesquisa descritiva, documental e com abordagem quantitativa. A população da pesquisa compreendeu dados referentes aos bimestres 2-4 no ano de 2014 das disciplinas de Contabilidade Geral e Iniciação à Pesquisa em Contabilidade, de turmas “A” e “B”, do primeiro ano dos cursos de Administração e Ciências Contábeis Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), respectivamente.

Enquanto o estudo de Araújo, Camargos, Camargos e Dias (2014) restringiu-se em constatar que disciplinas específicas (profissionais) do curso de Ciências Contábeis se relacionam com o desempenho acadêmico, esta pesquisa evidenciou que os bimestres de disciplinas distintas (Iniciação à Pesquisa em Contabilidade e Contabilidade Geral) em cursos distintos (Ciências Contábeis e Administração), apresentam relacionamento diferente em relação ao desempenho acadêmico. Na disciplina de Iniciação à Pesquisa em Contabilidade foi perceptível que o bimestre apresentou uma relação negativa com desempenho acadêmico, enquanto que na disciplina de Contabilidade Geral constatou-se que há uma relação positiva.

Para reforçar esses resultados, adicionalmente verificou-se o gênero feminino com o quarto bimestre teve relação negativa com desempenho acadêmico na disciplina de “Introdução à Pesquisa em Contabilidade”, enquanto que o gênero feminino associado ao segundo bimestre influencia positivamente o desempenho acadêmico na “Contabilidade Geral”. Contudo, tanto no curso de Ciências Contábeis com em Administração pode-se verificar que o gênero feminino no terceiro bimestre tem relação positiva com o desempenho.

Portanto, conclui-se que possivelmente o relacionamento negativo do bimestre com as notas de “Introdução à Pesquisa em Contabilidade” seja devido a falta de habilidades conceituais por parte dos estudantes. Além disso, a falta de autonomia dos alunos sobre a pesquisa ao atenderem uma linha específica colocada pelo professor pode elevar esta dificuldade, e por consequência reduzir seus desempenhos conforme o período de aprendizagem na disciplina. Entretanto, uma vez que a disciplina de “Contabilidade Geral” está mais relacionada às práticas profissionais, os alunos apresentam maior facilidade no decorrer do período, o que explica a relação positiva obtida neste estudo.

Como resultados adicionais, verificou-se que as faltas associadas ao segundo e quarto bimestres influenciam negativamente sobre as notas dos estudantes de Ciências Contábeis, como também essa relação negativa é verificada no curso de Administração especificamente as faltas associadas ao segundo bimestre. Assim, a ausência dos estudantes pode propiciar menor capacidade de pensamentos abstratos e memória, reduzindo o desempenho acadêmico.

Como sugestão, sugere-se que as futuras pesquisas investiguem outras variáveis as



quais possam impactar o desempenho acadêmico, uma vez que o modelo de regressão apresentou um  $R^2$  menor (30,6%) quando comparado ao modelo de desempenho acadêmico da disciplina de Contabilidade Geral (68,8%).

### Referências

Abramowicz, M. (1995). Avaliação da aprendizagem de trabalhadores-estudantes: buscando novos caminhos. *Estudos em avaliação educacional*, (11), 113-124.

Allen, D. (1999). Desire to finish college: An empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40(4), 461-485.

Allport, F. H., & Allport, G. W. (1921). Personality Traits: Their Classification and Measurement. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, 16(1), 6.

Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2014). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.

Ayán, M. N. R., & Díaz, M. Á. R. (2011). Indicadores de rendimento de estudantes universitarios: calificaciones versus créditos acumulados. *Revista de Educación*.

Barbera, C. G., Niebla, J. C., López, K. D., & Ortega, M. L. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 51-68.

Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 210-230.

Breuning, M., & Ishiyama, J. (2009). The politics of intercountry adoption: Explaining variation in the legal requirements of sub-Saharan African countries. *Perspectives on Politics*, 7(1), 89-101.

Brew, A. (2006). *Research and teaching: Beyond the divide*. Palgrave Macmillan.

Buchweitz, B. (1996). Elaboração de questões de múltipla escolha. *Estudos em Avaliação Educacional*, (14), 83-104.

Carmo, C. R. S., & Almeida, S. D. A. F. (2015). Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE): A Influência de Variáveis Qualitativas no Desempenho dos Alunos dos Cursos de Ciências Contábeis do Brasil. *RAGC*, 3(7).

CFC (2009). Pesquisa revela perfil do jovem brasileiro. *Jornal do CFC*, 12(99), 3-4.



- Díaz, M. M., Urquijo, P. A., Blanco, J. M. A., Escorza, T. E., Espinar, S. R., & García, J. V. (2002). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y del COU. *Revista de investigación Educativa*, 20(2), 357-383.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939-944.
- Durden, G. C., & Ellis, L. V. (1995). The effects of attendance on student learning in principles of economics. *The American Economic Review*, 85(2), 343-346.
- Elton, L. (2001). Research and teaching: what are the real relationships. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 43-56.
- Evans, R., & Witkosky, D. (2004). Who gives a damn what they think anyway?: Involving students in mentored research. *National Social Science Journal*, 23(1), 21-30.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões. *Rio de Janeiro: Editora*.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. *São Paulo*, 5(61), 16-17.
- Gujarati, D. N., & Porter, D. C. (2011). *Econometria Básica-5*. Amgh Editora.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 507-542.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.
- Morales, O. E., & Hernández, H. M. (1988). Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas. *Revista de educación*, (287), 97-112.
- Hu, S., Kuh, G. D., & Gayles, J. G. (2007). Engaging undergraduate students in research activities: Are research universities doing a better job?. *Innovative Higher Education*, 32(3), 167-177.
- Ishiyama, J. (2002). Does early participation in undergraduate research benefit social science and humanities students?. *College Student Journal*, 36(3), 381-387.
- Iudícibus, S. (2010). *Manual de contabilidade societária: aplicável a todas as sociedades, de acordo com as normas internacionais e do CPC*. Ed. Atlas.



Karsenti, T., & Thibert, G. (1994). The Influence of Gender Differences on Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation. *In: Association Annual Meeting and Exhibit*. New Orleans.

Lane, B. (2006). Cheating study dismays dons. *The Australian*, 23.

Machado, D. G., Machado, D. P., Souza, M. A. D., & Silva, R. P. D. (2009). Incentivo à pesquisa científica durante a graduação em ciências contábeis: um estudo nas universidades do Estado do Rio grande do Sul. *RIC-Revista de Informação Contábil-ISSN: 1982-3967*, 3(2), 37-60.

Marburger, D. R. (2001). Absenteeism and undergraduate exam performance. *The Journal of Economic Education*, 32(2), 99-109.

Maroco, J. (2003). Análise Estatística, com utilização do SPSS. *Silabo. Lisboa*.

Terrón, A. M. (2003). Estudio diferencial de indicadores de rendimiento en pruebas objetivas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 184-197.

Moleta, D., Ribeiro, F., & Clemente, A. (2017). Fatores Determinantes para o Desempenho Acadêmico: Uma Pesquisa com estudantes de Ciências Contábeis. *Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)-ISSN 2177-4153*, 15(3), 24-41.

Gregerman, S. R., Lerner, J. S., von Hippel, W., Jonides, J., & Nagda, B. A. (1998). Undergraduate student-faculty research partnerships affect student retention. *The Review of Higher Education*, 22(1), 55-72.

Nogueira, D. R., da Costa, J. M., Takamatsu, R. T., & dos Reis, L. G. (2014). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. *RIC-Revista de Informação Contábil-ISSN: 1982-3967*, 7(3), 51-62.

Panucci-Filho, L. (2011). Perspectivas profissionais dos estudantes de ciências contábeis. *Ciências Sociais Em Perspectiva*, 10(19).

Reisberg, L. (1998). Research by undergraduates proliferates, but is some of it just glorified homework?. *Chronicle of Higher Education*, 44(37), A45-A45.

Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.

Sample, S. B. (1972). Inherent Conflict Between Research and Education. *Educational record*, 53(1), 17-22, 1972



Sánchez Ruiz, A., Mínguez Ceballos, A. L., & Martín-Javato Romero, L. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico* (Vol. 43). Ministerio de Educación.

Sancovschi, M., Fernandes, L. D. J. D., & Santos, A. D. S. (2010). Custos Pessoais do Empenho Imoderado de Alunos de Cursos de Graduação em Contabilidade nos Estágios: A Relação entre Empenho dos Alunos, Sobrecarga de Trabalho, Estresse no Trabalho e Aspectos Significativos da Vida Acadêmica. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 4(1).

Silva, A. C. B., Lagioia, U. C. T., de Oliveira, E. C., dos Santos Albuquerque, F., & Bezerra, M. D. S. C. (2016). Análise da Prática Educativo-Progressiva Autônoma no Ensino da Disciplina Contabilidade Geral e de Custos. *Id on Line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 10(31), 184-197.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social psychology*, 72(5), 1161.

Willison, J., & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: a framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409.