



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM CONTABILIDADE
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

JOSÉ EDUARDO GUIMARÃES SIQUEIRA MATTOS

O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO BRASIL:
uma análise comparativa entre o ensino de graduação a distância e o ensino
presencial a partir dos dados do Enade 2018.

SALVADOR - BA

2020

JOSÉ EDUARDO GUIMARÃES SIQUEIRA MATTOS

O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO BRASIL:
uma análise comparativa entre o ensino de graduação a distância e o ensino
presencial a partir dos dados do Enade 2018.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Valesca Damásio de
Carvalho Silva

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Maurício Cardeal
Mendes

SALVADOR – BA

2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Ciências Contábeis - Biblioteca José Bernardo Cordeiro Filho

M444 Mattos, José Eduardo Guimarães Siqueira

O ensino superior em contabilidade no Brasil: uma análise comparativa entre o ensino de graduação à distância e o ensino presencial a partir dos dados do Enade 2018 / José Eduardo Guimarães Siqueira Mattos. - Salvador, 2020.
95f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Valesca Damásio de Carvalho Silva

Coorientador: Prof. Dr. Carlos Maurício Cardeal Mendes
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Ciências Contábeis, Programa de Pós-graduação em Contabilidade.

1. Contabilidade - Estudo e ensino - Brasil. 2. Ensino superior - Contabilidade.
3. Ensino à distância I. Silva, Maria Valesca Damásio de Carvalho. II. Mendes, Carlos Maurício Cardeal. III. Universidade Federal da Bahia. IV. Faculdade de Ciências Contábeis, Programa de Pós-graduação em Contabilidade. V. Título.

CDD – 657

CDU – 657



Universidade Federal da Bahia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (PPGCONT)

ATA Nº 5

Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE (PPGCONT). No dia 05/10/2020, reuniram-se os membros da banca examinadora, composta pelos professores(as) Drs.(as): MARIA VALESCA DAMASIO DE CARVALHO SILVA (Orientadora), JOSEILTON SILVEIRA DA ROCHA (Membro Interno, UFBA - PPGCont), CARLOS MAURICIO CARDEAL MENDES (Membro Externo, UFBA - ISC), e MARCELO SANTANA SILVA (Membro Externo, IFBA - PROFNIT), a fim de arguirm o(a) candidato(a) JOSÉ EDUARDO GUIMARÃES SIQUEIRA MATTOS, matrícula 218220009, após a apresentação da Dissertação intitulada "O Ensino Superior em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Comparativa Entre o Ensino de Graduação à Distância e o Ensino Presencial a Partir dos Dados do Enade 2018".

A presidência da banca abriu a sessão e após passar as orientações regimentais, convidou o(a) discente a expor uma síntese de sua pesquisa. Em seguida os membros da banca apresentaram suas contribuições e arguiram o(a) discente. Na sequência procedeu-se ao julgamento do trabalho, concluindo a banca pela sua aprovação.

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada, dela sendo lavrado a presente ata, que segue assinada pela banca examinadora e pelo(a) candidato(a).

Dr. MARCELO SANTANA SILVA, IFBA

Examinador Externo à Instituição

Dr. CARLOS MAURICIO CARDEAL MENDES, UFBA

Examinador Externo ao Programa

Dr. JOSEILTON SILVEIRA DA ROCHA, UFBA

Examinador Interno

Dra. MARIA VALESCA DAMASIO DE CARVALHO SILVA, UFBA

Presidente



Emitido em 05/10/2020

ATA Nº 1676/2020 - PPGCONT (12.01.61.04)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado eletronicamente em 13/10/2020 13:35)

JOSEILTON SILVEIRA DA ROCHA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1219699

(Assinado eletronicamente em 13/10/2020 20:30)

**MARIA VALESCA DAMASIO DE CARVALHO
SILVA**
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
2340944

(Assinado eletronicamente em 13/10/2020 09:02)

ANTONIO GUALBERTO PEREIRA
COORDENADOR
2140457

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufba.br/documentos/> informando seu número:
1676, ano: **2020**, tipo: **ATA**, data de emissão: **13/10/2020** e o código de verificação: **16a16a9008**

Dedico este trabalho a todos aqueles que por vezes tiveram a minha presença furtada do convívio durante esta jornada, que sabem da importância que têm na minha vida, e que jamais desistiram de continuar a me apoiar para seguir em frente nesta caminhada, condição sine qua non, para que eu pudesse alcançar a linha de chegada deste ciclo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, Senhor de todas as coisas, a toda minha família em especial a minha esposa Maiana que me incentivou a trilhar por este caminho e pelo amor demonstrado de sua forma particular, a minha filha Julia presente de Deus que recarrega todos os dias as minhas energias, a Memel por estar sempre alegre e presente, a meus pais (João e Tânia), pelos ensinamentos de toda uma vida, carinho e afeto, a meu tio Eduardo, pelo suporte e apoio nesta jornada e a meu irmão Kadu e família, que mesmo distantes, são de fundamental importância para mim.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

A professora Dra. Maria Valesca Damásio de Carvalho Silva, pelos ensinamentos, determinação, comprometimento, suporte e incentivos necessários ao longo do curso, em especial na qualidade de orientadora, sendo uma das grandes responsáveis pela conclusão deste curso.

Ao professor Dr. Carlos Mauricio Cardeal Mendes (ICS-UFBA), pela paciência e pelos seus ensinamentos no campo da estatística, durante toda co-orientação, imprescindíveis para este trabalho.

Ao professor Dr. Antônio Carlos Ribeiro, pelo papel docente que exerce ao longo da vida, e que nos faz acreditar na educação, como fonte de crescimento, e por todo suporte e apoio no início desta jornada.

Ao professor Dr. Bruni, grande incentivador para ingresso neste curso, e a todos os demais mestres e docentes deste programa de mestrado que tive a oportunidade de desenvolver a aprendizagem e conhecimento ao longo do curso, representado especialmente na figura do Prof. Dr. José Bernardo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Contabilidade da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia, pelo acesso ao conhecimento e pelos grandes colegas e amigos, que tive o prazer de encontrar, personificados aqui nos mestres Magno e José Ronaldo.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Marcelo Santana Silva e Prof. Dr. Joseilton Silveira da Rocha, pela oportunidade ímpar de crescimento e desenvolvimento do conhecimento, contribuindo de forma importante para este trabalho.

A João Simões, secretário do curso, por toda atenção e dedicação prestada neste programa, exemplo de profissional e ser humano.

A todos aqueles que de alguma maneira contribuíram para o meu conhecimento durante esta jornada, em especial aos familiares, amigos e colegas de trabalho, deixo o meu muito obrigado!

*“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original”.*
(Albert Einstein)

MATTOS, José Eduardo Guimarães Siqueira Mattos. **O Ensino Superior em Contabilidade no Brasil**: uma análise comparativa entre o ensino de graduação a distância e o ensino presencial a partir dos dados do Enade 2018. 2020. Orientadora: Maria Valesca Damásio de Carvalho Silva. 95 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

A educação a distância no Brasil vem crescendo, nas duas últimas décadas, sobretudo pela sua inserção no Plano Nacional de Educação. O presente estudo tem como objetivo verificar, com base nos resultados da edição de 2018 do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), se o curso de Ciências Contábeis, na modalidade à distância, apresenta um melhor desempenho discente do que o ensino presencial. Buscou-se também relacionar os resultados encontrados à dimensão da “autonomia do aluno” proposta pela Teoria da Distância Transacional (TDT), associada a pessoa adulta, além de confrontar os resultados no exame entre as duas modalidades de ensino. Para tanto, foram obtidos os microdados do Enade através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo analisados os resultados das variáveis de interesse para esta pesquisa, de acordo com as modalidades de ensino. Visando uma análise mais robusta, foi calculada a diferença padronizada, utilizando-se “*d*” de Cohen, assim como uma modelagem estatística para verificar o poder de explicação do fenômeno relacionado às variáveis da pesquisa. O tamanho do efeito associado à Nota Bruta da Prova das duas modalidades de ensino foi de $d = 0,27$, o que significou um efeito pequeno, não havendo portanto diferença estatisticamente significativa nas médias das notas entre duas modalidades de ensino. Contudo, matematicamente, o ensino presencial obteve uma média ligeiramente superior a modalidade a distância. Ademais, a pesquisa mostra que o discente de maior faixa etária (mais velho, mais adulto), no ensino na modalidade a distância, obteve em média, melhores resultados do que aqueles mais novos, o que encontra suporte na dimensão da “autonomia do aluno”, proposta na TDT.

Palavras-Chave: Ciências Contábeis. Ensino Superior. Educação a distância. Enade.

MATTOS, José Eduardo Guimarães Siqueira Mattos. **Higher Education in Accounting in Brazil: a comparative analysis between distance education and face-to-face teaching based on data from the Enade 2018.** 2020. Dissertation advisor: Maria Valesca Damásio de Carvalho Silva. 95 s. il. Dissertation (Master in Accounting Sciences) – Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

Distance education in Brazil has been increasing in the last two decades, mainly with the inclusion of this modality in the National Education Plan. This study aims to verify, based on the results of the 2018 edition of the National Student Performance Exam (Enade), whether the Accounting Science Distance education course has a better performance than presential. We also sought to relate the results found to the dimension of autonomy proposed in the Theory of Transactional Distance, associated with adults, in addition to comparing the exam results between the two modalities of education. For this purpose, Enade microdata was obtained through the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), making possible the results of the variables of interest for this research, according to the teaching modalities. For a more robust analysis, the standardized difference was calculated, using Cohen's d , as well as statistical modeling to verify the power of explanation of the phenomenon related to the research variables. The effect size associated with the Gross Test Score of the two modalities was $d = 0.27$, which meant a small effect, therefore there was no statistically significant difference in the average scores between two modalities. However, mathematically, presential education obtained an average slightly higher than distance education. Furthermore, the research shows that the older age group (older, more adult), in distance education, obtained, on average, better results the younger, which is supported by the dimension of “student autonomy”, proposed in DTT.

Keywords: Accounting Sciences. Higher Education. Distance Education. Enade.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Idade do Candidato – Modalidade a Distância.....	66
Figura 2	Idade do Candidato – Modalidade Presencial.....	67
Figura 3	Tamanho do Efeito – Nota Bruta da Prova x Modalidade de Ensino ...	76
Figura 4	Resultados do Modelo Bruto	77
Figura 5	Resultados do Modelo Ajustado.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Região Geográfica da Sede da IES x Modalidade de Ensino	62
Tabela 2	Categoria Administrativa da IES x Modalidade de Ensino	63
Tabela 3	Organização Acadêmica da IES x Modalidade de Ensino	64
Tabela 4	Renda Familiar x Modalidade de Ensino.....	65
Tabela 5	Nota Bruta da Prova x Modalidade de Ensino.....	68
Tabela 6	Nota Bruta (Prova, CE, FG) x Modalidade de Ensino	70
Tabela 7	Nota Bruta da Prova x Região Geográfica x Modalidade de Ensino	71
Tabela 8	Idade dos Candidatos x Modalidade de Ensino	73
Tabela 9	Idade dos Candidatos (Agrupada) x Modalidade de Ensino	73
Tabela 10	Idade dos Candidatos (Agrupada) X Nota Bruta Média X Modalidade de Ensino	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Variáveis da Pesquisa.....	55
Quadro 2	Tamanho do Efeito	58
Quadro 3	Variáveis Representadas no Modelo Robusto	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONAES	Comissão Nacional da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EAD	Educação a Distância
E-MEC	Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEED	Secretaria de Educação a distância do Ministério da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
STATA	<i>Statistic Data Analysis</i>
TDT	Teoria da Distância Transacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	CONTEXTO, PROBLEMA DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS.....	14
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.2.1	Objetivo Geral	19
1.2.2	Objetivos Específicos	19
1.3	JUSTIFICATIVA.....	19
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	21
2.1.1	Presencialidade da Educação Superior e Crescimento da EAD	26
2.1.2	Educação a Distância (EAD): tendência da Educação Superior no Século XXI	27
2.2	AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	37
2.2.1	Avaliação da Educação Superior e do Corpo Discente	40
2.3	O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO PAÍS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO.....	43
2.4	A AUTONOMIA DO ALUNO E A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL (TDT)	47
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
3.1	A ESCOLHA DO MÉTODO	53
3.2	POPULAÇÃO E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA.....	54
3.3	VARIÁVEIS.....	54
3.4	FONTES DE COLETA DOS DADOS	56
3.5	PROCEDIMENTOS, MODELO OPERACIONAL DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS	57
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
4.1	PERFIL DISCENTE: ENADE 2018.....	61
4.2	DESEMPENHO NO ENADE: EAD X PRESENCIAL	68
4.3	DESEMPENHO DO ESTUDANTE X IDADE	72
4.4	MODELAGEM ESTATÍSTICA	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	REFERÊNCIAS	84

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO, PROBLEMA DE PESQUISA E PRESSUPOSTOS

O contador desempenha um papel de grande relevância na sociedade, em especial nas organizações, haja vista que este profissional tem como missão fornecer informações econômico-financeiras que impactam no patrimônio das entidades, sejam privadas ou públicas. De acordo com Santos (2006), o profissional contábil tem passado por adaptações no mundo e particularmente no Brasil, exercendo o papel de agente transformador, na economia e na sociedade, e vem a cada dia ganhando cada vez mais espaço nas organizações, isso porque ele viabiliza a tomada de decisão do gestor, seja na esfera pública ou privada.

Com a publicação da Lei nº 11.638 de 28 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), cujo objetivo se alinha principalmente com o processo de internacionalização da contabilidade (processo de convergências às normas internacionais de contabilidade), o contador vem a cada dia exercendo papel de destaque nas empresas do país, também notadamente no âmbito do setor público que saiu de um formato contábil eminentemente orçamentário e passou a registrar todos os atos e fatos de acordo com o fato gerador, resgatando a essência contábil na área governamental.

Oportuno esclarecer que no Brasil, a profissão contábil pode ser exercida tanto pelo profissional com formação técnica em contabilidade, quanto pelo profissional com formação de bacharelado em ciências contábeis.

Entretanto, a Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010 (BRASIL, 2010) determinou que até o dia 1º de junho de 2015, somente o profissional com formação de bacharel em ciências contábeis poderá requerer o seu registro profissional, indispensável ao exercício da profissão, sem prejuízo àqueles que já possuem o registro na condição de técnico em contabilidade a época do prazo citado.

Deve-se considerar também o amplo mercado de trabalho desse profissional que pode ser um requisito que absorva a demanda por esta profissional, afinal, o bacharel trabalha nas empresas, como autônomo, na área de ensino e pesquisa, e em órgãos públicos. Indo ao encontro a essas colocações, a Rede Jornal Contábil (17.10.2019) publicou que: “A profissão contábil é a 4ª de maior demanda no mundo

e o leque de áreas para sua atuação também é bastante diversificado [...]”. (DCI, 2019).

Diante dessas transformações e do aumento da oferta de vagas no ensino superior conforme dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2018a), seja pela criação de novas instituições de ensino superior – tanto públicas como privadas, ou mesmo pela expansão de vagas nas instituições já existentes, houve uma maior busca pelo curso de bacharelado em ciências contábeis, ocupando este curso o 5º lugar entre os maiores cursos em número de ingressantes do ano.

Nessa esteira, o Programa Universidade para Todos (ProUni), instituído pela Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005b) foi criado com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos.

Adicionalmente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), um programa do Ministério da Educação (MEC) que tem por objetivo financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, instituído com a Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 (BRASIL, 2001a) já incentivava a entrada de cursistas na rede de ensino superior, tanto presencial como na modalidade à distância.

Cumprir informar que o Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006 instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Este modelo foi desenvolvido não para criar uma nova universidade pública, mas sim uma espécie de consórcio, formado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), para que estas ofertassem cursos na modalidade à distância através deste sistema, e que contaria com parcerias públicas, para implantação e manutenção dos polos de ensino presenciais, nas cidades que pretendessem ofertar tais cursos.

Outro dispositivo que deve ser mencionado é o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) também conhecida como a “LDB”, que trouxe um incentivo legal para o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todo país.

Como supramencionado, o ensino superior passou a contar efetivamente no país, não apenas com a modalidade de ensino presencial, mas enfaticamente com o ensino a distância, que de 2006 a 2016, de acordo com o Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2018a) obteve um crescimento em número de alunos na ordem de 621%, muito maior que a modalidade presencial, que obteve cerca de 40% no mesmo período.

A Teoria da Distância Transacional proposta por Moore (1972; 1973; 1993), traz uma importante contribuição para o esclarecimento acerca do modelo de ensino na modalidade à distância, principalmente pela caracterização desta modalidade e suas influências, dando, portanto, um suporte teórico a esta modalidade de ensino, especialmente quanto a dimensão da “autonomia do aluno”.

O enfoque teórico desta pesquisa, baseou-se detidamente no que tange a dimensão da “autonomia do aluno”, proposto na Teoria da Distância Transacional de Moore (1972; 1973; 1993), que conforme disposto no capítulo seguinte, está associada a pessoa adulta, não cabendo portanto análises quanto as demais dimensões desta teoria.

De acordo com Cabau (2017), a Teoria da Distância Transacional, fornece um importante arcabouço associado a educação a distância, dando suporte a muitas hipóteses de pesquisa. Complementa também esta mesma autora, que existem poucos trabalhos que tratam da autonomia do aluno, e estes, quando abordam a dimensão da “autonomia do aluno” buscam suporte na educação presencial ou mesmo na área da filosofia, e não no ensino a distância.

A implantação e expansão da Educação a Distância (EAD) no Brasil propiciou uma maior democratização e disseminação da educação superior, principalmente nos locais mais longínquos, tornando-se mais acessível às populações carentes, principalmente pelo baixo custo agregado para o estudante se comparado com o ensino presencial, facilitando também que o discente possa conciliar melhor a sua jornada de trabalho com os seus estudos, haja vista uma maior flexibilidade de horários nesta modalidade de ensino (SILVA; SANTOS, 2012).

Na literatura que diagnostica o assunto, Moore e Kearsley (2013) salientam que a EAD se refere ao tipo de ensino organizado, onde professores e alunos estão em locais ou tempos diferentes, necessitando assim de meios de comunicação para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Alinhada com a expansão do ensino superior no país, notadamente a EAD, a Secretaria de Educação a distância (SEED) do Ministério da Educação, elaborou um documento intitulado “Referenciais de qualidade para educação superior à distância” (MEC, 2007) visando contribuir com aspectos relacionados à regulação, supervisão e avaliação desta modalidade de ensino. É importante ressaltar que este documento não era investido de força legal, mas serviria como um direcionador para a EAD.

Com a publicação pelo MEC da portaria nº 02 de 10 de janeiro de 2007 (BRASIL, 2007b), houve uma maior regulamentação sobre o ensino a distância, estimulada principalmente por parte das instituições de ensino superior que atuavam essencialmente no ensino presencial, e que questionavam acerca da regulação e avaliação do ensino superior à distância.

O ensino superior no país é avaliado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que analisa as instituições de ensino, seus cursos e o desempenho dos seus estudantes.

O Sinaes se baseia nas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, das avaliações institucionais e das avaliações dos cursos. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é o órgão responsável por coordenar e supervisionar os processos avaliativos do Sinaes.

Embora o ensino superior à distância no país seja uma modalidade de ensino relativamente recente, acredita-se que o curso de graduação superior em contabilidade nesta modalidade de ensino, deverá apresentar melhores resultados no Enade do que aqueles na modalidade presencial, principalmente tendo em vista as principais características desta modalidade de ensino.

Diante dessa realidade no campo do ensino superior, surgem diversos trabalhos (BATISTA et al., 2014; CAETANO et al., 2015; FERREIRA, 2015; LIMA et al., 2016; MACHADO, 2014; e SANTOS, 2012), buscando avaliar de forma comparativa o ensino presencial, modelo historicamente instituído e existente no país, com a modalidade de ensino a distância, principalmente a partir dos resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Dentre as pesquisas realizadas utilizando-se dos resultados obtidos do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) pode-se citar o trabalho de Batista *et al* (2014), que investigou o nível de desempenho discente dos cursos de ciências contábeis no nordeste brasileiro, traçando uma comparação dos resultados obtidos pelos cursos na modalidade à distância e presencial nos Enade de 2009 e

2012, e identificou que os cursos na modalidade à distância promovidos pelas instituições de ensino particulares, obtiveram um melhor desempenho que os cursos promovidos pela maioria das IES na modalidade presencial.

Pode-se citar também a pesquisa de Lima *et al* (2016) que comparou os resultados dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) na edição de 2012 dos cursos de graduação em Ciências Contábeis do Estado do Rio de Janeiro nos dois métodos: à distância e presencial, tendo indicado como resultado que, qualquer comparação, seja individualmente ou por curso/polo/campus (universidade), as notas obtidas na educação a distância foram superiores às obtidas na educação presencial.

Já o estudo realizado por Caetano *et al* (2015), que buscou verificar se existe diferença significativa entre as notas dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis das modalidades de ensino a distância e presencial, resultantes do Enade de 2009, auferiu, de acordo com o recorte da pesquisa, que as notas dos alunos dos cursos à distância apresentam-se estatisticamente inferiores às notas dos alunos dos cursos presenciais.

Postos esses fatos, pretende-se com este estudo responder a seguinte questão de pesquisa: **Segundo dados oficiais do Enade, qual a modalidade de ensino superior em Ciências Contábeis que apresenta melhor desempenho no Brasil?**

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o curso de bacharelado em Ciências Contábeis tem um desempenho (baseado na nota bruta da prova no Enade) na modalidade à distância (EAD) melhor do que na modalidade presencial e se ancora na premissa de que a autonomia do aluno, um dos principais atributos necessários e característicos do modelo à distância, influencia positivamente na dedicação do aluno e seu consequente desempenho.

Tendo em vista os estudos realizados acerca do perfil discente e do seu desempenho, mensurado através da Nota Bruta da Prova no Enade, para se atingir o objetivo desta pesquisa posto no próximo item, será feita uma ampla análise da edição do exame mais recente disponível (2018), que apresenta os resultados por modalidade de ensino, comparando-as (presencial e à distância).

Esta análise viabilizará a compreensão mais detida e rigorosa acerca do desempenho discente (baseado na nota bruta da prova) no curso de superior de bacharelado em ciências contábeis no país, assim como os seus reflexos em cada uma destas modalidades.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1. Objetivo Geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar, com base nos resultados da edição de 2018 do Enade, se o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância apresenta um melhor desempenho discente (baseado na nota bruta da prova) do que o ensino presencial.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Relacionar o aspecto etário dos estudantes do Enade com o seu desempenho por modalidade de ensino, alinhados com a dimensão da “autonomia do aluno” proposta pela Teoria da Distância Transacional.
- Analisar os resultados do exame do Enade referente aos cursos de graduação superior em Ciências Contábeis a distância confrontando-os com os resultados dos cursos presenciais no país no mesmo período.
- Verificar através da modelagem estatística o poder de influência da modalidade de ensino na nota do Enade, assim como das demais variáveis da pesquisa.

1.3 JUSTIFICATIVA

Pesquisar esta temática se deve, em grande medida, ao crescimento do ensino a distância no país nas últimas décadas, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2018a). Esse fato vem despertando um maior interesse sobre o tema, alinhado também a democratização e a expansão do ensino superior.

Mesmo com relevância, o tema ainda é relativamente incipiente no campo da pesquisa, uma vez que foram encontrados poucos trabalhos que tratam dos resultados do Enade em Ciências Contábeis e suas modalidades de ensino no país, todavia nenhum destes se relacionava à dimensão da “autonomia do aluno” proposta pela Teoria da Distância Transacional.

Adicionalmente a essas constatações, como já mencionado, o protagonismo do bacharel em ciências contábeis nas organizações, principalmente frente as

mudanças regulatórias da profissão em 2010, no *modus faciendi* de atuar frente às mudanças no contexto mundial e nacional e o crescimento do ensino a distância foram fatores instigantes para a realização desta pesquisa.

Os resultados desta pesquisa auxiliarão no processo de elaboração, execução e avaliação de políticas públicas relacionadas ao ensino superior no país. Isso porque pretende-se esclarecer aspectos relacionados ao desempenho acadêmico das modalidades de ensino, em especial, quanto ao ensino a distância.

No atual momento em que vive a sociedade, fruto do distanciamento social obrigatório, devido a pandemia mundial causada pelo coronavírus (COVID19), torna-se o ensino a distância uma alternativa importante para o ensino superior, uma vez que o ensino presencial, inclusive por questões sanitárias, teve suas atividades suspensas ou mesmo substituídas “por aulas em meios digitais” (BRASIL, 2020).

Este estudo, justifica-se por contribuir para o desenvolvimento do ensino superior no país e à formação contábil, tendo em vista que poucos trabalhos objetivaram esta área de pesquisa, relacionando Enade, as modalidades de ensino e o aspecto “autonomia do aluno” da Teoria da Distância Transacional. Tem-se aqui, *prima facie*, um trabalho que mostra uma relação inédita.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está dividido em cinco capítulos, além das referências. O capítulo um é composto pela Introdução, que apresenta a contextualização do tema, o problema, os pressupostos e os objetivos da pesquisa, além da sua justificativa. O capítulo dois refere-se ao referencial teórico que dá suporte ao presente estudo.

Já os procedimentos metodológicos da pesquisa, que estão postos no capítulo três compõem-se pela escolha do método, população e composição da amostra, variáveis, fontes de coleta dos dados, procedimentos, modelo operacional da pesquisa e a análise dos dados. Enquanto o capítulo quatro diz respeito à análise e discussão dos resultados.

As considerações finais da pesquisa estão no último capítulo. Nele, também serão abordadas algumas limitações desta pesquisa bem como sugestões para estudos futuros.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no seu art. 44, a educação superior deverá abranger os cursos sequenciais por campo de saber, os cursos de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, bem como os cursos e programas de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado e de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, além dos cursos de extensão (BRASIL, 1996).

Segundo Souza (2001), os cursos superiores de graduação são estruturados através de currículos formais, que são resultantes de um conjunto de áreas do saber, de conteúdos programáticos, atividades diversas, processos didáticos, sistemas de avaliação da aprendizagem, além de bibliografias de referência e insumos outros de natureza complementar, tal como o tempo de duração de cada curso.

O ensino superior no Brasil é composto por instituições vinculadas ao Sistema Federal de Ensino, e quanto a sua categoria administrativa estas instituições podem ser públicas (vinculadas ao governo federal, estadual, distrital ou municipal) ou privadas. Em relação a sua organização acadêmica estas Instituições de Ensino Superior (IES) podem ser universidades, centros universitários, institutos federais de educação ou mesmo faculdades, gozando cada uma destas de características específicas em relação à sua autonomia e prerrogativas.

O sistema federal de ensino engloba além das instituições de ensino os órgãos federais de educação, que regulamentam e normatizam o funcionamento da educação superior, principalmente no que concerne a autorização e funcionamento dos cursos, de acordo com a LDB, art. 16 (BRASIL, 1996).

A autorização é o ato através do qual uma instituição de ensino superior obtém a permissão para iniciar a oferta de determinado curso de graduação. Esta autorização no caso das faculdades dependerá do Ministério da Educação, enquanto que no caso das Universidades, Centros Universitários e Institutos

Federais, por possuírem prerrogativas de autonomia, não necessitam de autorização prévia para seu funcionamento, com exceção dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Psicologia e Enfermagem, que depende de autorização do Ministério da Educação, após prévia manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e do Conselho Nacional de Saúde, independentemente do tipo de organização acadêmica da instituição (BRASIL, 2017b).

Todas as instituições, independente de gozar de autonomia universitária ou não, necessitam informar ao Ministério da Educação sobre a abertura de determinado curso, com a finalidade de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento pelo MEC. São avaliadas três dimensões no processo de autorização dos cursos, a saber: (1) a organização didático-pedagógica; (2) o corpo docente e técnico-administrativo; e (3) as instalações físicas da instituição para oferta do curso (MEC, 2018).

O reconhecimento do curso deverá ser requerido pela instituição de ensino superior quando o curso de graduação superior estiver compreendido entre 50% (cinquenta por cento) de sua carga horária prevista para integralização do curso e 75% (setenta e cinco por cento), em atenção ao calendário definido pelo Ministério da Educação. Este reconhecimento do curso é necessário para que o diploma emitido pela instituição possua validade em todo território nacional. A renovação do reconhecimento de curso deverá ser solicitada pela instituição de ensino em prazo e forma estabelecidos em calendário e regulamento a serem editados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017b).

Segundo Mancebo, Vale e Martins (2015), a expansão do ensino superior nas últimas décadas se dá principalmente pelo aumento das instituições de ensino superior privadas, ações governamentais que estimularam o aumento da oferta de vagas, matrículas e cursos nas instituições públicas de ensino superior.

Esse aumento se deu tanto pela expansão dos *campi* da instituição como pela criação de novas instituições públicas de ensino superior, através dos programas de reestruturação do setor, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni, além também da diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino, com destaque ao ensino a distância.

Adicionalmente, cabe destacar o papel e a importância de programas como Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e Programa Universidade para Todos - PROUNI, na expansão e na democratização do ensino superior.

Para Wainer e Melguizo (2018), existem três tipos de ações de inclusão no ensino superior. O primeiro tipo refere-se a política de cotas ou de ações afirmativas, que reserva vagas de instituições de ensino superior a alunos denominados como desprivilegiados, seja por questões raciais ou mesmo social; o segundo tipo é através da concessão de bolsas de estudo a este mesmo grupo de pessoas e, por fim, o terceiro tipo que é relacionado a uma política de financiamento para pagamento de mensalidades em instituições particulares de ensino superior.

Como já mencionado na Introdução, o Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação superior de estudantes matriculados em cursos superiores de forma não gratuita, em instituições de ensino, de acordo com a Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 e que tenham avaliação positiva nos processos avaliativos e que sejam aderentes a este programa (BRASIL, 2001a).

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado no ano de 2004 pelo Governo Federal, e possui o objetivo de oferecer bolsas de estudos parciais (50% ou de 25%) e integrais (100%), para estudantes que não possuam diploma de nível superior, em instituições de ensino superior privadas no país, nos cursos de graduação e nos cursos sequenciais.

Com a criação do ProUni, houve um grande incentivo à expansão do ensino superior no Brasil, através das Instituições de Ensino Superior privadas, que possuíam alunos vinculados a este programa, e eram mantidos em alguns casos com bolsas parciais e em outros casos com bolsas integrais (MATTOS; DIAS FILHO; MOREIRA, 2016).

Outro importante instrumento voltado para a expansão do ensino superior no país e que está diretamente conectado com o objeto desta pesquisa, foi à criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006).

O Sistema UAB consiste na oferta de cursos de graduação superior na modalidade à distância, atuando de forma similar a um consórcio público, através de parcerias entre instituições públicas de ensino superior autorizadas para oferta nesta modalidade e governos estaduais e locais, onde estas instituições ficam responsáveis pela parte didático-pedagógica e os entes locais em oferecer toda a infraestrutura física, administrativa e de apoio, necessária a realização dos cursos *in*

loco, sendo estes entes responsáveis por gerir e manter o polo de ensino a distância, podendo este polo ofertar cursos de variadas instituições de ensino, desde que legalmente autorizadas para este fim.

De acordo com Mattos, Dias Filho e Moreira (2016) pode ser observado em algumas instituições de ensino privadas, uma grande dependência econômica destes dois programas, tanto o Fies quanto o ProUni, chegando em alguns casos o faturamento proveniente destes programas nestas instituições, representar um valor superior 50% do faturamento bruto destas instituições.

Com a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), do Ministério da Educação, as instituições de ensino superior presenciais passaram a ter a possibilidade desde então de introduzir na organização curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas, no todo ou em parte que utilizem o método não presencial, amparados pelo artigo 81 da LDB, desde que esta oferta não excedesse 20% (vinte por cento) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

Para isto, os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores deveriam ser sempre presenciais. Esta possibilidade, fez com que fosse possível ofertar, mesmo que parcialmente, disciplinas utilizando-se a metodologia à distância, sem necessariamente haver um credenciamento específico para tanto.

Em 2004, o Ministério da Educação, publicou a Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), que revogou a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001b), e que tinha por objetivo permitir a oferta de disciplinas integrantes do currículo dos cursos superiores reconhecidos, através da modalidade semipresencial, com base no art. 81 da LDB, e no disposto nesta Portaria. Esta modalidade semipresencial fora caracterizada como quaisquer atividades de ensino centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos e tecnologias de comunicação remota. Poderiam ser ofertadas disciplinas de forma integral ou parcial, desde que estas não ultrapassassem 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, do mesmo modo que na portaria anterior.

Com esta possibilidade de oferta de disciplinas e conteúdos de forma não presencial, e a consequente utilização de ferramentas interativas e tecnológicas na modalidade presencial, cria-se uma atmosfera de interação entre as modalidades de ensino.

A Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016) que revogou a Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b), substituiu a terminologia de modalidade “semipresencial” pelo termo modalidade “à distância”. Esta portaria também inclui a previsão de encontros presenciais e atividades de tutoria, com a existência de profissionais da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico.

Em seguida, o art. 3º da Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), permite a ampliação para até 40% (quarenta por cento) a oferta de disciplinas na modalidade a distância, para cursos de graduação presencial, desde que também sejam atendidos determinados requisitos que constam no referido artigo.

Entretanto, mesmo com estas portarias, ainda há discussões acerca da institucionalização do ensino a distância, tendo em vista que o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu que esta modalidade de ensino, “será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União”, ou seja, requer um credenciamento próprio para a oferta de cursos nesta modalidade (BRASIL, 1996).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2016 (INEP, 2018a), o curso de Ciências Contábeis está dentre os 10 maiores cursos de graduação, em relação ao número de matrículas, ingressantes e de concluintes. Este mesmo curso, de 2009 até 2015, vinha ocupando em número de matrículas a 4ª posição. Entretanto em 2016, perdeu uma posição para o curso de Engenharia Civil. Esta quarta posição, foi reconquistada pelo curso de Ciências Contábeis em 2017, com um total de 362.042 matrículas, de acordo com Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018b).

Já em número de concluintes, de 2009 a 2012, este curso ocupava a 5ª posição, o que somente foi modificado a partir de 2013, que passou a ocupar a 4ª posição. O que indica que com o passar dos anos o curso de Ciências Contábeis, conseguiu manter o número de concluintes em comparação com os demais cursos ocupando a mesma posição quanto ao número de matrículas (INEP, 2018a).

Em 2010, o Relatório de Avaliação Trienal da Capes (CAPES, 2010) avaliou ao todo, 100 programas de pós-graduação da área de avaliação de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Este relatório avaliou o período compreendido de

2007 a 2009. Neste universo, apenas 19 programas eram na área de Ciências Contábeis.

Segundo dados do Relatório de Avaliação Quadrienal da Capes (CAPES, 2017), que avaliou o período de 2013 a 2016, foram avaliados 182 programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Destes programas, apenas 26 eram na área de Ciências Contábeis. De acordo com os dados da Capes supramencionados, referente a avaliação dos programas *Stricto Sensu* no período analisado, observa-se que enquanto o conjunto de programas (área) avaliados cresceu, no período de quase uma década, cerca de 82%, os programas de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis cresceram apenas, cerca de 37%.

O ensino superior no Brasil, principalmente devido as suas dificuldades e barreiras, inclusas aquelas geográficas, possui uma vasta área de estudos a serem realizados. Atualmente, quando se trata da educação superior no país, uma das principais discussões é quanto as suas modalidades de ensino existentes, sendo estas denominadas de ensino a distância (EAD) e de ensino presencial.

2.1.1 Presencialidade da Educação Superior e Crescimento da EAD

A educação superior, nos últimos anos, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil, têm dado cada vez mais espaço ao ensino na modalidade à distância.

Nessa esteira diversos programas de EAD de instituições de ensino superior privadas foram iniciados, conforme demonstrado sucessivamente nos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior do INEP.

Com a percepção crescente da escassez do tempo, além da necessidade de trabalhar cada vez mais para se obter renda suficiente para o sustento familiar, bem como o trânsito intenso e congestionamentos nas principais cidades do país, além de outros fatores dos novos tempos, observa-se que o ensino presencial, pela sua própria natureza, aparenta estar “remando contra a maré” no que compete a atender aos anseios de formação acadêmica das pessoas, pois seu modelo como é propriamente definido pela sua nomenclatura, tem um enfoque onde a presença física é muito mais requerida do que no modelo à distância, que possui uma maior flexibilidade no tempo e no espaço.

Observa-se também, que paulatinamente os modelos de ensino presenciais buscam aplicar métodos e práticas até então, difundidas do modelo à distância, em seus programas de ensino presenciais, como uma forma de ampliar o processo de ensino-aprendizagem extra-sala de aula, além de flexibilizá-lo para os alunos.

A base do ensino superior no país foi durante algumas décadas, quase que exclusivamente, o ensino presencial. Entretanto, conforme dados do Censo da Educação Superior do ano de 2017, observou-se que de 2007 a 2017, o ensino na modalidade à distância cresceu de 369 mil alunos matriculados para 1,7 milhão de alunos. O que antes em 2007 representava 7% das matrículas totais no ensino superior, passou a representar 21,2% em 2017 (INEP, 2018b).

Na contramão do ensino a distância, o ensino presencial, teve uma redução no número de matrículas em 2017, que foi de 6.529.681 alunos, valor este menor do que o ano de 2016, onde obteve 6.554.283 alunos matriculados nos seus cursos de graduação, de acordo com dados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2018b).

É possível verificar que o ensino a distância, está tomando um espaço cada vez maior no ensino superior, representando mais de 21% das matrículas de graduação em 2017, tendo sua participação ao longo de cerca de uma década triplicado.

A EAD, devido ao seu formato e as suas possibilidades, atinge um público que provavelmente pode não ter a mesma disponibilidade de tempo para realizar um curso superior presencial com aulas ocorrendo geralmente durante todos os dias da semana.

Nesta “nova ordem” educacional tem-se, na modalidade de ensino a distância, vencidas suas dificuldades e barreiras, uma porta de acesso não somente ao ensino superior, como também à formação profissional, em particular, no curso de Ciências Contábeis.

2.1.2 Educação a distância (EAD): Tendência da Educação Superior no Século XXI

O ensino a distância exerce um papel de importância no cenário de desenvolvimento da educação no país. Conforme Portugal *et al* (2012), a “Educação a Distância (EAD) não é mais uma promessa de modelo educacional”. Tem-se

portanto uma nova realidade percebida, contribuindo assim para um cenário da educação nacional.

Segundo Moore e Kearsley (2013) a educação a distância “é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”.

Consoante Moran (2002), a educação a distância:

É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p.1).

Para Vidal (2002, p. 19), “o ensino a distância acontece, quando educador e educando estão separados por uma distância física, e é usada tecnologia para fazer a ‘ponte’ entre os dois”. Esta tecnologia pode ser desde o método mais arcaico ou pouco convencional, como utilização dos correios por exemplo, até modelos mais avançados baseados em internet e comunicação bidirecional.

Considera-se educação a distância:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017c).

Alguns dos debates sobre o ensino a distância, conforme Camargo e Lamim-Guedes (2015), estão voltados para questões sobre a qualidade do ensino, uma vez que como o aluno não está vivenciando a universidade cotidianamente, isso poderia ser um fator que comprometesse seu aprendizado. Outro fator preponderantemente alegado é que a maior parte dos cursos à distância é ofertada por instituições privadas, onde aspectos de ordem econômica poderiam influenciar na qualidade do curso.

Estas discussões apontadas por Camargo e Lamim-Guedes (2015), são muito direcionadas ao modelo de ensino a distância, entretanto estas situações podem incorrer também no modelo presencial, contudo esta última modalidade citada não sofre as mesmas críticas com a intensidade que a EAD sofre.

O ensino a distância, portanto, mesmo abrangendo um horizonte geográfico maior que o ensino presencial, deverá possuir um olhar especial a algumas regionalidades para que com isto não seja mais um instrumento de exclusão social,

devendo se tornar uma ferramenta de inclusão, que atua de forma a democratizar e expandir o ensino superior no país.

Prete (2000) acredita que num país como o nosso, o processo de globalização econômica tem uma tendência a aumentar as desigualdades regionais em detrimento daqueles que menos possuem. O autor não acredita em soluções massivas para todos os envolvidos, como a educação a distância, defendendo que soluções nacionais devem ser compatibilizadas com aspectos regionais e locais.

Algumas IES, logo que iniciaram seus cursos à distância no início dos anos 2000, atuavam com as mais variadas metodologias de ensino que atendiam as diversas particularidades de cada região ou mesmo cidades.

Para atender aos mais longínquos locais, algumas IES chegaram a utilizar fitas VHS com aulas gravadas, enviando material via correio, assim como outras estratégias visando, acolher as diversas demandas e particularidades, principalmente, dada a dispersão geográfica em que se encontravam seus alunos.

Outro estudo que não pode deixar de ser mencionado é o de Silva e Lima (2016), ao colocar que a educação a distância tem uma importante função, pois possibilita acesso ao ensino superior, colocando as pessoas em contato com o mundo da ciência e do conhecimento, alinhada com a democratização do ensino superior, criando nestas pessoas novas competências e oportunizando o seu crescimento.

Destarte, que o ensino na modalidade a distância não deve ser considerado apenas como uma opção alternativa de democratização do ensino superior ou mesmo da expansão do ensino superior no país, mas também por aquilo que esta modalidade tem a oferecer e contribuir para o ensino superior.

O ensino a distância, possui uma relação de retroalimentação com o ensino presencial, onde as ferramentas que agregam valor ao curso de uma modalidade de ensino podem servir para utilização na modalidade de ensino oposta.

De acordo com Vergara (2007) a educação a distância tem um grande potencial para contribuir com o ensino presencial, uma vez que as duas modalidades podem atuar de forma complementar, ajudando entre si, de forma a oferecer opções de ensino aqueles que têm por pretensão estudar.

A metodologia de ensino a distância, se utiliza de diversas ferramentas de comunicação para desenvolver seu programa educacional. Dentre as principais ferramentas, podemos citar as plataformas de ensino a distância – *Learning*

Management System (LMS), que traduzindo literalmente significa Sistema de Gestão do Aprendizado. Este tipo de ferramenta também é comumente conhecido como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Os sistemas *LMS* podem ser desenvolvidos de forma personalizada ou mesmo através de modelos gratuitos baseados em código aberto, como por exemplo, o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE)*, que de maneira geral reúnem diversas ferramentas tais como chats, fóruns, biblioteca virtual, entre outras.

Estes sistemas têm a importante função de conectar professor-aluno-instituição, principalmente para disponibilização de materiais online, além de funções acadêmicas da instituição. Além destas plataformas online, existem também os modelos de ensino a distância, que são baseados em materiais impressos, com pouca utilização de plataformas digitais.

A modalidade de ensino a distância tem um importante papel na sociedade, principalmente em um contexto de pandemia, como declarado mundialmente, pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março/2020 (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020), por conta do novo coronavírus (COVID19), causada pelo SARS-CoV-2, que surgiu na República Popular da China.

Por conta da referida pandemia, o Ministério da Educação, publicou a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, entre outros aspectos.

Diante deste novo contexto, os holofotes do ensino superior se voltaram para o ensino a distância, uma vez que o ensino presencial, por conta do seu formato metodológico que propicia a aglomeração física de pessoas, teve que ser interrompido por conta da questão sanitária.

Com isto, diversas instituições de ensino tiveram que adaptar-se bruscamente tendo que dispor de ferramentas e tecnologias necessárias para dar continuidade aos seus cursos presenciais, tecnologias estas já bastante difundidas e aplicadas ao ensino a distância.

Tendo em vista a presente mudança de paradigmas, a EAD passou a ser vista como uma opção viável para o prosseguimento dos estudos, sem exposição das pessoas de forma a tomar medidas protetivas para contenção da disseminação da doença no país e no mundo, uma vez que somente através desta metodologia e das

tecnologias de comunicação, está sendo possível a continuidade de cursos superiores em praticamente todos os estados do país.

Na EAD, o tutor ou preceptor desempenha um dos papéis mais importantes no processo de aprendizagem. É ele que atua junto ao aluno, de forma presencial ou mesmo à distância, para dar o suporte necessário e fundamental ao discente durante a sua jornada. Este profissional precisa ter, minimamente, a capacidade técnica necessária quanto ao uso das ferramentas e tecnologias aplicadas no curso à distância, assim como também precisa possuir características que auxiliem na relação interpessoal com o aluno, dando o suporte necessário, constituindo-se, portanto, um elo de apoio ao discente.

Os tutores ou preceptores atuam no ensino a distância de acordo com o modelo que é desenvolvido pela instituição de ensino, em consonância com as exigências legais vinculadas ao projeto pedagógico do curso. Esses agentes atuam como mediadores pedagógicos, garantindo assim o acompanhamento de perto das atividades discentes, presencialmente, ou mesmo através do AVA.

Tendo em vista que existem diversas metodologias e ferramentas de ensino a distância diferentes, as atividades e o papel deste ator pedagógico não serão iguais em todas as instituições de ensino, variando, portanto, conforme o modelo adotado. Alguns destes modelos são mais bem elaborados do que outros, principalmente dada a participação e a interação do tutor/preceptor no acompanhamento das atividades discentes, existindo modelos mais arrojados, assim como aqueles mais frágeis.

Conforme Silva (2017 *apud* SANTANA; PADILHA, 2017) o ensino a distância é uma modalidade de ensino que dá mais autonomia ao aluno quanto a construção do seu conhecimento, com certa autonomia, criando assim um local onde o tutor se insere, visando guiar o discente nesta construção, de forma que este não se disperse pelo caminho.

Segundo Abbad (2007), o material impresso, historicamente, é o meio de transmissão mais utilizado no Brasil e provavelmente em todo o mundo, não somente para a modalidade de ensino a distância. A este modelo é acrescido também outras mídias, que dão suporte presencial, ou mesmo para agregar como material auto instrucional.

Na EAD, algumas instituições se baseiam em uma metodologia à distância que se assemelha ao ensino presencial, entretanto os encontros presenciais são

reduzidos a uma vez por semana, por mês ou até mesmo por semestre. Em geral, este momento é oportunizado para o desenvolvimento das atividades avaliativas, que devem ocorrer de forma presencial.

Algumas instituições de ensino superior desenvolvem seus cursos através de aulas transmitidas ao vivo diretamente de sua sede para os polos de ensino, locais em que os discentes se reúnem para os encontros presenciais.

Entretanto, algumas outras instituições, adotam a metodologia de gravar previamente suas aulas, geralmente em estúdio apropriado, e as disponibilizam tanto para transmissão nos polos de ensino presenciais, quanto por meio dos seus portais de conteúdo ligados a internet. Isto tudo, sem dúvida gera um grande conforto para os alunos, que podem assistir a suas aulas necessariamente sem sair de casa.

Há também, modelos de ensino a distância que atuam de forma semipresencial onde os encontros periódicos são utilizados não somente para atividades avaliativas. Estes encontros são utilizados também para a realização de atividades de ensino, realizadas por um tutor local, podendo também ser chamado de preceptor, que exerce funções docentes em sala de aula, a critério de cada instituição de ensino.

Existem ainda modelos em que o docente vai ao polo ao final de cada disciplina dada, para realizar uma espécie de “aulão” dirimindo assim as dúvidas que não foram esclarecidas no AVA ou nas vídeo-aulas.

Diferentemente, no modelo de ensino presencial, em que o aluno precisa frequentar as aulas todos os dias da semana de acordo com seu curso e carga horária, no modelo de ensino a distância, esta presença física quase que diária não é requerida, o que não significa necessariamente um grau menor de dedicação do estudante.

Outra particularidade, normalmente vista na EAD, é quanto à disposição das disciplinas ao longo do semestre, pois, diferentemente do ensino presencial que tem as suas disciplinas dispostas concomitantemente, algumas instituições de ensino a distância, distribuem as disciplinas de forma não concomitante, para que estas sejam realizadas uma ou duas de cada vez, de forma que o aluno não curse mais de uma ou todas ao mesmo tempo.

O modelo de ensino presencial no Brasil vigorou durante muito tempo quase que de forma exclusiva, atendendo a comunidade acadêmica dentro de seus limites geográficos e territoriais.

O ensino superior à distância no país teve o seu ponto de partida com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), através do artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que determina que 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”.

Alguns anos depois surge o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005a), que foi revogado e substituído posteriormente pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a), que foi posteriormente normatizado através da Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c), do Ministério da Educação, que estabeleceu as normas para o credenciamento e a oferta de cursos superiores à distância.

A Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017 (BRASIL, 2017c), mudou a forma como as instituições que ofertam cursos à distância são autorizadas a funcionar, bem como quanto à criação de seus Polos de Educação a distância. De acordo com este decreto, as instituições credenciadas para oferta de cursos à distância, e que gozem de autonomia universitária, independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade à distância.

As principais instituições de ensino superior no país que adotaram a EAD foram dos estados da região Sul do país. Pode-se citar como exemplo a Universidade Federal de Santa Catarina, (UFSC) que atua com educação a distância desde o ano de 1985, tendo expandido suas atividades entre 1996 e 1999 (SPANHOL et al., 2010). A partir do ano de 2008, a UFSC passou a oferecer também o curso de graduação em Ciências Contábeis na modalidade à distância (LAFFIN; PORTELLA, 2014).

Na literatura que trata do tema, Alonso (2010, p. 1324) sinaliza que dados do Anuário Brasileiro Estatístico de EAD/2008 apontaram que apenas quatro instituições de ensino superior, detinham 46,65% dos alunos matriculados na modalidade à distância, sendo duas delas do estado do Paraná, a Universidade do Norte do Paraná (Unopar) e a Faculdade Educacional da Lapa (Fael), uma do Tocantins, a Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) que atuava associada a uma empresa também do Paraná e a outra IES do estado de Santa Catarina, o Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).

Em relação à criação de polo de educação a distância, a instituição devidamente credenciada, fica condicionada a cumprir parâmetros definidos pelo

MEC, bem como quanto aos resultados de sua avaliação institucional, para poder criar polos EAD por ato próprio. A instituição que obtiver conceito institucional 03 (três), poderá criar até 50 novos polos de ensino a distância por ano, bem como aquela que obtiver o conceito institucional 04 (quatro) poderá abrir até 150 polos EAD, ou mesmo aquela que obtiver o conceito institucional 05 (cinco) vai poder abrir até 250 novos polos por ano, em todos os casos de acordo com a avaliação mais recente da instituição (BRASIL, 2017c).

De acordo com o art. 5º da Portaria Normativa nº 11 de 20 de junho de 2017 do MEC, as avaliações *in loco* relativas aos processos de EAD serão concentradas na sede da instituição de ensino superior e não mais nos polos de educação a distância. É permitida também por esta nova portaria a oferta de cursos superiores exclusivamente na modalidade de ensino a distância, sem necessariamente haver o credenciamento para oferta de cursos presenciais, consoante art. 1º § 2º (BRASIL, 2017c).

A Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação elaborou em agosto/2007 os referenciais de qualidade (MEC, 2007) para educação superior à distância, com a finalidade de apresentar e de fomentar debates e reflexões, definindo assim referenciais de qualidade para a educação superior à distância no país, permanecendo vigente até hoje.

Os referenciais de qualidade acima citados não possuem obrigatoriedade legal, entretanto servem como um instrumento utilizado para nortear atos legais do poder público em relação aos processos relacionados à regulação, supervisão e avaliação da modalidade à distância.

Estes referenciais de qualidade, elaborados pela SEED do MEC, foram condensados em um documento próprio, tendo sido:

elaborado a partir de discussão com especialistas do setor, com as universidades e com a sociedade, ele tem como preocupação central apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação a distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (MEC, p.2, 2007).

A partir de então, o ensino superior à distância, passou a contar com um documento próprio, mais próximo da sua realidade e necessidade, que orientava e definia diversos aspectos relacionados a esta modalidade de ensino superior no

país. Antes, o *modus faciendi* de avaliação da EAD era com os mesmos critérios voltados para o ensino presencial.

Decorrente do avanço na regulação do ensino a distância, Vianey (2009), alerta quanto a ideia de imposição de um modelo semipresencial para o ensino a distância, o que seria contrário a Constituição Federal, no que se refere ao direito a educação, quanto a pluralidade de ideias e métodos, tratando-se, portanto, de uma ameaça e não uma oportunidade para o desenvolvimento da educação no país.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, foi criado com o objetivo de dispor sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação *lato sensu* no sistema federal de ensino, revogando assim a legislação anterior (Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006; Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007), entre outras funções, acerca do credenciamento e credenciamento institucional, autorização de cursos, reconhecimento e renovação do reconhecimento, e da avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2017b).

Esta avaliação das IES, de acordo com o Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), que ocorre no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é composta pelos seguintes processos de avaliação:

- I - avaliação interna das IES;
- II - avaliação externa *in loco* das IES, realizada pelo Inep;
- III - avaliação dos cursos de graduação; e
- IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade.

O ensino a distância requer do aluno um maior comprometimento com os estudos, além é claro de competências pessoais, que façam com que o discente se organize dentro do seu tempo e espaço, para realizar as atividades de ensino e estudar para as disciplinas do curso.

Na EAD o aluno tem o suporte de um tutor para auxiliar no processo de ensino aprendizagem, dirimindo as principais dúvidas e dando todo o apoio necessário ao aluno, para que este continue comprometido com o curso, assim como com seus estudos.

O aluno do ensino presencial advém, na sua maioria, de um modelo de ensino escolar baseado no ensino presencial, onde este ocorre em um ambiente com o

suporte das relações sociais, praticamente diárias, desenvolvidas desde o início da atividade escolar.

É necessário admitir, que na EAD, o aluno é protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois, para alcançar êxito nos estudos, precisa agir como sujeito ativo desse processo tendo autonomia suficiente para que possa se organizar dentro dos seus horários, cumprindo assim com todas as atividades programadas de acordo com o planejamento do curso.

O decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que regulamenta a modalidade à distância caracteriza a EAD no seu art. 1º como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005a)

Nota-se portanto que nesta modalidade de ensino o aluno, necessita de autonomia, para que ocorra o processo de ensino aprendizagem, principalmente tendo em vista que estará fisicamente distante do professor e da instituição de ensino.

Neste constructo, a Teoria da Distância Transacional, em especial a dimensão da “autonomia do aluno”, uma vez que a referida autonomia é atributo necessário ao ensino na modalidade à distância, tem um importante papel nesta modalidade de ensino.

Na mesma linha da TDT no que concerne a “autonomia do aluno”, para Chiantia (2012) o ensino a distância precisa de autonomia para crescer, sendo na sua visão, necessária a auto-regulamentação em consonância com o modelo norte americano, e que tenha também a primazia pela qualidade e efetividade da educação.

De acordo com Peters (2006) há uma série de restrições institucionais criadas no modelo tradicional de ensino presencial, que influenciam de forma desnecessária a regulamentação do ensino a distância.

É importante observar também que concomitante com o avanço da regulamentação acerca do ensino superior no país, houve também um aprimoramento quanto à avaliação deste tipo de ensino, principalmente com o aperfeiçoamento dos sistemas já existentes e a instituição do Sinaes.

Dando seguimento ao estudo, após compreender-se como são caracterizadas as duas modalidades de ensino superior partindo de um breve estudo histórico no país, bem como do arcabouço legal normativo existente, a seguir será discorrido o processo de avaliação do ensino superior.

2.2 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Consoante Barreyro (2008) a avaliação do ensino superior, já era discutida desde a década de 1980, acerca do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). A partir de então, na década de 1990 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), como uma proposta de avaliação institucional originada pelas próprias universidades.

O marco regulatório que deu início de fato a avaliação do ensino superior foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação, com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo vinculados a Secretaria de Educação Superior (MEC, 2004).

Entre os anos de 1996 e 2003 foi aplicada no país, uma avaliação aos concluintes dos cursos do ensino superior, denominada de Exame Nacional de Curso (ENC), também conhecido como “Provão”. Este tinha por objetivo avaliar os cursos de graduação superior quanto aos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Os discentes responderam também, além da avaliação do “Provão”, um questionário com informações pessoais acerca de seu contexto social, econômico e cultural (INEP, 2006).

O processo de avaliação do ensino superior no país é baseado no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que se pauta nas avaliações institucionais – interna e externa, na avaliação dos cursos – acerca de aspectos da estrutura didático-pedagógica, do corpo docente e quanto as instalações físicas, além também da avaliação discente, que é realizada através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Segundo Scher (2014) o Enade se propõe a aferir o desempenho dos estudantes de graduação em relação aos seus respectivos conteúdos

programáticos, consoante as diretrizes curriculares do curso, suas habilidades e competências.

Para Barreyro (2008), embora o Sinaes se apresente como um modelo avaliativo em transformação, e não estático, o novo índice e os conceitos preliminares, remetem à classificação das instituições com um viés de *marketing* e midiático, mais voltado para publicidade do que, de fato, para avaliação da qualidade.

Logo, observa-se que as instituições de ensino, não somente de ensino superior, em especial as instituições privadas, um grande enfoque mercadológico que se utiliza das notas obtidas através dos processos avaliativos, tanto do estudante, quanto da própria instituição de forma a “comparar seus resultados” com as demais, como se estes fossem direto e exclusivamente, uma verdadeira métrica de qualidade.

As instituições de ensino são avaliadas através de um ciclo avaliativo orientados por indicadores de qualidade, originando assim os conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, que serão periodicamente publicados pelo INEP, em cumprimento à Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a), e em consonância com a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, tendo sido republicada em 29 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2007c).

Estas avaliações são realizadas baseadas em indicadores de qualidade, que são obtidos através do Enade e de outras fontes de dados das bases do próprio MEC, consoante metodologia própria, aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) que é o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes, de acordo com a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a).

Os resultados se dividem em: Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), no que se refere aos cursos superiores; no Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b), relativo às instituições de educação superior; e no conceito obtido a partir dos resultados do Enade, no que concerne ao desempenho de estudantes.

A avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes, é normatizada pela Portaria Normativa nº

840, de 24 de agosto de 2018 (BRASIL, 2018b), que dispõe sobre os procedimentos de competência do INEP, no que tange a estas avaliações.

Consoante Tavares *et al* (2014), chama a atenção que o desempenho do estudante, mensurado através do Enade, seja utilizado como o principal instrumento de avaliação do Educação Superior no país, da mesma forma que ocorria antes do Sinaes. Deste modo, devido a utilização dos resultados do Enade e do CPC pela regulação do ensino superior, há uma potencial redução dos resultados qualitativos – e do Sinaes – para o acompanhamento da expansão do ensino superior com qualidade.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é:

um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) (INEP, 2018c).

Para Schwartzman (2008), o Conceito Preliminar de Curso, por se tratar de uma série de aproximações estatísticas e pressupostos não explicitados, não deveriam ser publicamente difundidos, até mesmo porque conforme própria denominação, se trata de um conceito “preliminar”, devendo então servir apenas para dar suporte às decisões internas do Ministério da Educação.

É interessante observar também outro questionamento levantado por Schwartzman (2008) relacionado ao CPC, associado à incorporação de dados acerca dos professores que possuem doutorado e atuam com dedicação exclusiva na IES, sendo este fato tendencioso e favorável às instituições públicas de ensino superior, uma vez que esta talvez seja uma realidade diferente nas instituições de ensino particulares.

O Índice Geral de Cursos (IGC) é um indicador de qualidade que avalia as IES, através da realização anual de levantamento acerca da:

1. média dos CPCs do último triênio, relativos aos cursos avaliados da instituição, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;
2. média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;
3. distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu (INEP, 2018d).

Segundo Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009), os *rankings* desenvolvidos a partir do IGC tornaram-se importantes instrumentos mercadológicos, utilizados na classificação e comparação entre às instituições de ensino superior. Do mesmo modo, mundo afora, é comum as instituições de ensino criarem este mesmo tipo de *ranking* de instituições de ensino, relacionado à qualidade de ensino, qualidade da instituição, produção bibliográfica, premiações e citações.

Outro indicador de qualidade utilizado na avaliação do ensino superior é o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que tem o objetivo de auferir o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento de estudantes, com base nos desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como uma medida de aproximação das características de desenvolvimento ao ingressar em um curso de graduação avaliado (INEP, 2018d).

A avaliação do ensino superior no Brasil, assim como em todo o mundo, exerce um importante papel, que é o de melhorar a qualidade do ensino, ciclo após ciclo. Trata-se de um processo essencial, contínuo e gradual para o aprimoramento do ensino, tanto na esfera pública, quanto no ensino privado (BITTENCOURT; CASARTELLI; RODRIGUES, 2009; DIAS; HORIGUELA; MARCHELLI, 2006).

Os instrumentos avaliativos devem ser aprimorados a cada ciclo, sendo incorporadas as boas práticas existentes, e revistas aquelas que tornem o processo prejudicado.

Ao “pensar” em avaliação do ensino superior, não se pode esquecer que este processo perpassa pela avaliação discente, uma vez que o desempenho dos estudantes no Enade é um dos componentes principais desta avaliação,

A nota obtida pelos discentes no Enade irá integrar a avaliação de cada instituição de ensino superior, sendo portanto, fundamental para o processo avaliativo de todo o sistema de ensino superior.

2.2.1 Avaliação da Educação Superior e do Corpo Discente

Como já mencionado, o ensino superior no país, é avaliado através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Outro importante instrumento de avaliação utilizado no ensino superior é o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que não somente integra o Sinaes, como é

também utilizado para avaliar, de forma isolada, o desempenho discente no ensino superior.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem por objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, nos termos do art. 9º, VI, VIII e IX, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

O Sinaes por sua vez, tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, orientando a expansão da oferta deste tipo de educação, com o intuito de aumentar de forma permanente a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social, além da “promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades das instituições de educação superior”, através da valorização de sua missão pública, quanto a promoção de valores democráticos, de respeito a diferença e à diversidade, além da afirmação da autonomia e identidade institucional (BRASIL, 2004a).

Este sistema é formado por três componentes que são: 1) a avaliação das instituições; 2) avaliação dos cursos; e 3) avaliação do desempenho dos estudantes. De acordo com INEP (2018f) o Sinaes avalia todos os aspectos destes três eixos, sobretudo quanto ao ensino, a pesquisa e a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão institucional e as instalações das instituições.

Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) pontuam que o Sinaes foi constituído como um avanço para o modelo de avaliação da educação do país, que anteriormente estimulava o *ranking* e a competitividade, com um viés de promoção, para então propor uma avaliação formativa, quando da inclusão da autoavaliação das instituições de ensino, propondo então a sua articulação com a regulação do sistema.

A avaliação do desempenho dos estudantes, consoante o art. 5º, parágrafos 1º ao 11º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004a) tem por objetivo mensurar a qualidade dos cursos através do desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, bem como suas habilidades. Esta avaliação é realizada pelo INEP, de acordo com as diretrizes que são estabelecidas pela Comissão Nacional da Educação Superior (CONAES), que é um órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes.

O INEP conforme determinado na Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), e suas alterações, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES), realiza o Enade, assim como a construção de indicadores de qualidade da Educação Superior, a partir de seus próprios resultados, obtidos através do Conceito do Enade, do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC) .

Deste modo o IGC considera o CPC dos cursos que são avaliados no mesmo ano em que é realizado o seu cálculo, além dos dois anos anteriores, sua publicação se refere sempre ao período trienal, de forma a compreender portando todas as áreas avaliadas previstas no ciclo avaliativo do Enade.

Sobre esse exame a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007c), coloca que:

art. 33-E. Será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.

§ 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências:

- a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;
- b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;
- c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

O Enade permite obter-se um conjunto de informações específicas acerca dos discentes participantes, assim como dos cursos e das instituições de Educação Superior avaliadas, este conjunto de informações são chamados de microdados (INEP, 2019b).

Esta coleta de dados ocorre desde a edição de 2004, e representa um grande acervo de dados permitindo assim uma série de análises sobre elementos que interferem no desempenho dos estudantes, bem como sobre aspectos do perfil socioeconômico e acadêmico dos participantes.

As pesquisas realizadas sobre o ensino de ciências contábeis no país, geralmente são voltadas para análise de indicadores de desempenho utilizados na avaliação da educação superior.

Segundo Moran (2009), um estudo realizado pelo Prof. Ristoff, a época diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, comparou o desempenho dos alunos nas duas modalidades de ensino, utilizando como base os dados do Enade 2005-2006, e identificou que o desempenho discente

do ensino na modalidade a distância obteve um melhor resultado em 7 das 13 áreas em que foi possível realizar tais comparações.

Com a compreensão de como ocorre a avaliação do ensino superior no país, é possível então, partindo de uma visão macro para uma visão mais específica, particularmente acerca do curso de bacharelado em ciências contábeis, objeto de estudo, buscar compreender as principais características, bem como o desempenho (baseado na nota bruta da prova) histórico ao longo das edições do Enade dos discentes.

2.3 O ENSINO SUPERIOR EM CONTABILIDADE NO PAÍS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO

No Brasil, os principais fatos que contribuíram para o desenvolvimento da contabilidade, surgiram principalmente a partir do ano de 1808, com a chegada da família real no Brasil, em especial por conta das atividades mercantis, que passaram a ter uma maior importância e influência nos negócios a época, além da abertura dos portos (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001).

Em 1902 surge a Escola de Comércio Álvares Penteado, tendo sido a primeira escola especializada no ensino de contabilidade. Esta escola surgiu originalmente com o nome de “Escola Prática de Comércio”, tendo ocorrida a mudança de seu nome, para homenagear um de seus fundadores. (IUDICIBUS, 2010; MARION; ROBLES JUNIOR, 2009; SANTOS, 2006).

Em 1922 foi criado o código de contabilidade da união, através do decreto nº 4.536, de 28 de janeiro de 1922, que compreendia todos os atos relativos as contas de gestão do patrimônio nacional, inspeção e registro de receitas e despesas federais (BRASIL, 1922).

Os cursos nominalmente de Contabilidade, foram criados em 1931, a partir do Decreto 20.158 que instituiu o Curso Técnico de Contabilidade, com duração de dois anos para formação do intitulado “Guarda Livros”, e de três anos de duração para formação do Perito Contador (MARION; ROBLES JÚNIOR, 2009).

Surge no Brasil por meio do Decreto-lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945 (BRASIL, 1945), o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos, concedendo aos seus concluintes, a titulação de Bacharel em Ciências Contábeis. No ano seguinte, foi então criado o Conselho Federal de Contabilidade

no Brasil, através do Decreto-lei nº 9.295/46, que define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências (PELEIAS et al, 2007).

Consoante Soares *et al* (2012), em 1951, através da Lei nº 1.401 de 31 de julho de 1951 (BRASIL, 1951), houve a cisão do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, em dois cursos de bacharelado distintos, um em Ciências Contábeis e o outro em Ciências Atuariais, já que tratam especificamente de objetos de estudos diferentes.

No ano de 1962 o Parecer nº 397 do Conselho Federal de Educação (CFE), ratificado pela Resolução do CFE, publicada em 08 de fevereiro de 1963, instituiu o currículo mínimo para os cursos de Economia, de Atuário e de Contador e estabeleceu também o prazo de duração dos seus cursos. O curso de Ciências Contábeis era então composto por um ciclo de Formação Básica, composto pelas disciplinas de matemática, estatística, direito e economia, e por um ciclo de Formação Profissional, composto por disciplinas específicas (BRASIL, 1963; PASSARINHO, 1979).

A estrutura anterior permaneceu vigente até o ano de 1992, quando o CFE através da Resolução nº 03, alterou a forma como era composto o curso, para abranger disciplinas de Formação Geral, de Formação Profissional e de Formação Complementar (BRASIL, 1992).

Em 2004, foram instituídas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, através da Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Esta nova resolução indicava que o perfil definido para o formando deveria atender, de forma interligada, os campos de Formação Básica, Profissional e de Formação Teórico-Prática (BRASIL, 2004c).

No ano de 2007, foi sancionada a Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007, que alterou e revogou dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estendeu às sociedades de grande porte, disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Esta legislação específica foi um marco para a contabilidade no país, assim como para o seu ensino, causando um forte impacto nos cursos de contabilidade, em relação ao seu currículo. Dessa forma, esses cursos posteriormente reestruturados por diversas instituições de ensino, visando se adequar à necessidade de formação profissional alinhada ao mercado da área contábil (BRASIL, 2007a).

Os dados do Censo da Educação Superior do ano de 2003 fornecidos pelo INEP, mostram que na graduação presencial houve cerca de 158 mil alunos ingressantes, tendo sido formados quase que 22 mil profissionais naquele ano, ocupando o curso superior de Ciências Contábeis, à época, a sétima posição no *ranking* geral de cursos, com maior número de alunos, correspondendo a 4,1% do total de alunos, tanto matriculados como concluintes (INEP, 2004).

O curso de Ciências Contábeis já figurava como o 6º maior curso de graduação nas modalidades presencial e à distância, possuindo 235.274 mil alunos matriculados em 2009, sendo 205.330 alunos na modalidade presencial, ocupando a sétima posição, e 29.944 alunos matriculados na modalidade à distância, ocupando individualmente a 5ª posição no *ranking* dos cursos com maior número de matrículas nesta modalidade (INEP, 2010).

Dados mais recentes do Censo da Educação Superior de 2015 (INEP, 2018e) demonstram que o curso de Ciências Contábeis ocupava a 4ª posição na lista dos 20 maiores cursos de graduação em números de matrículas com um total de 358.452 matrículas. Neste mesmo ano, foram formados 54.789 bacharéis em ciências contábeis. Esse dado vai ao encontro ao que já fora mencionado anteriormente pela Rede Jornal Contábil ao divulgar que a “A profissão contábil é a 4ª de maior demanda no mundo e o leque de áreas para sua atuação também é bastante diversificado [...]” (DCI, 2019).

Em relação a quantidade de cursos cadastrados no MEC, consoante consulta realizada no sítio do E-mec (<http://emec.mec.gov.br/>) em 15 de novembro de 2018 existiam 1.842 cursos ativos no Ministério da Educação. Em 29 de setembro de 2019, após nova consulta, este número já havia saltado para 1.923 cursos ativos, ou seja um aumento de 4,4%.

As pesquisas encontradas acerca da avaliação do ensino superior e do desempenho discente no Brasil, principalmente no que tange às modalidades de ensino e ao Enade foram as de Batista *et al* (2014); Caetano *et al* (2015); Ferreira (2015); Lima *et al* (2016); Machado (2014); Machado; Afonso (2015); Rodrigues *et al* (2016); Santos (2012); Silva (2008); Souza e Machado (2011).

Segundo Silva (2008), o ensino superior baseado apenas em uma mera transmissão de conhecimento tem pouco significado para o discente uma vez que este ensino está lastreado apenas na memorização de conteúdos e que, com o tempo, serão esquecidos. De acordo com o autor, este é um grande desafio para

que o curso de ciências contábeis tenha um melhor desempenho, seja no Enade ou mesmo em outro método de avaliação de curso.

Conforme estudos sobre o curso de Ciências Contábeis avaliados através do “Provão” nas edições de 2002 e 2003, além do Enade de 2006, Santos (2012) identificou que os principais resultados sugerem associação significativa entre o desempenho acadêmico dos estudantes concluintes de Ciências Contábeis de 2002, 2003 e 2006 com determinadas características próprias e da família [...] e da IES.

O nível de conhecimento do aluno anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior é a variável de maior influência no desempenho dos cursos. Outra variável importante é a escolaridade dos pais, pois possui influência positiva na predição do desempenho dos cursos de ciências contábeis no Enade (SOUZA; MACHADO, 2011).

As pesquisas realizadas por Machado (2014) e, Machado e Afonso (2015) contribuem para melhorar a compreensão sobre a associação entre os resultados de aprendizagem e a satisfação, explorada sob uma abordagem multidimensional. Todavia, os resultados sugerem que os aspectos relativos à satisfação no âmbito da interatividade representam fatores intervenientes preponderantes para determinação do desempenho acadêmico. Isso indica que no modelo de educação a distância, por se tratar de um modelo mais interativo, apresente vantagens sobre o modelo de ensino presencial.

Segundo Batista *et al* (2014), houve uma redução significativa no desempenho discente das IES públicas entre os anos de 2009 e 2012 em relação às IES privadas. Em relação aos cursos na modalidade EAD promovidos pelas IES privadas, estes obtiveram melhor desempenho que os cursos promovidos pela maioria da IES na modalidade presencial.

De um modo geral, apesar de uma redução em suas médias, a EAD obteve destaque significativo no desempenho dos alunos, estando seus resultados superiores ao ensino presencial promovido pelas IES privadas na maioria dos estados pesquisados (BATISTA *et al* 2014).

As características e atitudes dos alunos são as maiores responsáveis pelo desempenho dos alunos no Enade 2012 em Ciências Contábeis, pois representam 90% dos casos para determinação do desempenho acadêmico, restando apenas 10%, aproximadamente, a cargo das variáveis institucionais, que são relacionadas aos docentes e a instituição de ensino (FERREIRA, 2015).

Os achados de Rodrigues *et al* (2016) indicam que as variáveis relacionadas ao aluno tais como gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo ou financiamento, ensino médio, tipo de ensino médio, horas de estudo, condições do polo de apoio e participação em monitoria, são as que mais fortemente explicam o desempenho acadêmico.

Por outro lado, Rodrigues *et al* (2016) identificou que as variáveis como idade, atividade remunerada, estágio, forma de ingresso, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, quantidade de livros lidos, participação iniciação científica e participação extensão não apresentaram influência significativa no desempenho acadêmico dos alunos na modalidade EAD, mensuradas através da edição do Enade do ano de 2012.

De acordo com Caetano *et al* (2015), as notas obtidas pelos alunos dos cursos EAD no Enade 2009 apresentam-se estatisticamente inferiores às notas dos alunos dos cursos presenciais.

Por outro lado, outro estudo que não pode deixar de ser mencionado foi o desenvolvido por Lima *et al* (2016), que apontam a superioridade dos resultados do Enade no ensino a distância, em relação as notas obtidas nos cursos presenciais pois, se modalidade à distância, apenas 25% das notas foram insuficientes, na presencial o resultado alcançou 50%.

O estudo de Lima *et al* (2016) demonstra que a EAD, modalidade de ensino mais autônoma que o modelo presencial, conforme preceitua a respectiva dimensão proposta na Teoria da Distância Transacional, obteve um melhor resultado no Enade pesquisado. Esse resultado indicou que qualquer que seja a comparação, seja individualmente ou por curso, polo de ensino ou mesmo *campus*, as notas obtidas na educação a distância foram superiores às obtidas na educação presencial, o que vai de encontro ao estudo de Caetano *et al* (2015) que analisou apenas o Enade de 2009.

2.4 A AUTONOMIA DO ALUNO E A TEORIA DA DISTÂNCIA TRANSACIONAL (TDT)

Segundo Piaget (1994), a classificação das dimensões do desenvolvimento da criança são compostas pelas fases de anomia, heteronomia e autonomia. A primeira delas, consiste basicamente na ausência de regras. A heteronomia, resumidamente

baseia-se na visão unilateral na compreensão das situações, havendo também um entendimento literal das regras. Já a autonomia, toma-se por base o desenvolvimento da capacidade de se colocar no lugar do outro e de perceber a intencionalidade das ações, entre outros critérios.

De acordo com o dicionário Michaelis (2019), autonomia é “capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania”.

Isto posto, tem-se a autonomia do aluno, relacionada portanto ao processo de aprendizagem, o que de acordo com Peters (2006) significa que, entre outras ações, os alunos identificam as suas necessidades e objetivos de estudo, se organizam e criam estratégias com vistas ao desenvolvimento deste processo. Ainda segundo esse autor (2006), os teleestudantes assumem assim uma responsabilidade maior pelo seu próprio estudo do que outros estudantes.

Na aprendizagem autônoma, consoante Belloni (2008, p.42) “o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem”. No ensino a distância, de modo geral, os encontros presenciais são reduzidos se comparados ao ensino presencial, têm-se o aluno como sujeito ativo e autônomo, especialmente no que diz respeito ao espaço e o tempo.

Consoante Peters (2006, p.93), Moore delimitou o conceito de “autonomia do aluno” na Teoria da Distância Transacional “à autodeterminação de estudantes”, sem discutir de modo mais amplo o conceito de autonomia, devido ao fato de que o ensino a distância é exercido de forma estruturada, não permitindo deste modo a autonomia de forma ampla.

O aporte teórico desta pesquisa tem como vigas mestras os estudos de Moore (1972; 1973; 1993), sendo ele o principal estudioso desta teoria, considerado um clássico nessa área de conhecimento. Foi possível perceber que todas as pesquisas encontradas sobre a Teoria da Distância Transacional fazem referência às suas obras tanto àquelas publicadas individualmente, quanto àquelas realizadas em parceria com Kearsley (MOORE; KEARSLEY, 2007; 2013).

A Teoria da Distância Transacional, também conhecida como Teoria da Interação a Distância proposta por Moore em 1972, surgiu a partir de uma apresentação na conferência do *International Council for Correspondence Education – ICCE* (Conselho Internacional de Educação por Correspondência), nos Estados Unidos da América, acerca do tópico ‘Autonomia do aluno: a segunda dimensão do aprendizado independente’ (MOORE; KEARSLEY, 2013), onde Moore discorre sob

o postulado de que o universo da instrução era formado por duas famílias de comportamentos de ensino, sendo estes o ensino contíguo e o ensino a distância.

Esta teoria busca esclarecer como se caracteriza o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância, a partir da compreensão dos seus pressupostos básicos, possibilitando traçar um paralelo entre a modalidade EAD e o ensino presencial, também chamado por alguns teóricos como “ensino convencional” ou “ensino contíguo”, Deste modo é possível realizar comparações entre estes dois modelos de ensino, avaliando seus resultados ao longo do período pretendido.

A primeira vez que Moore (1972) ouviu a expressão “educação a distância” foi em um diálogo com o educador Sueco Borje Holmberg, que havia lido a respeito do trabalho de alguns pesquisadores da Universidade de *Tübingen* na Alemanha, e ao invés de fazer referência ao termo “estudo por correspondência”, estes se referiam aos termos *Fernstudium* que significa “educação a distância”, e a *Fernunterricht* que significa “ensino a distância” (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Uma grande contribuição para o ensino a distância, foi a publicação em 1967 de Otto Peters de um trabalho original intitulado de “*Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen*”¹, tendo sido traduzido em 1983 para o inglês com o título “Ensino a distância e Produção Industrial. Esboço de uma Interpretação Comparativa” (SEWART; KEEGAN; HOLMBERG, 1983 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007).

Na década de 60, Peters defendia que a educação a distância é melhor compreendida como uma aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução, e que estas deveriam ser utilizadas na educação a distância para que esta pudesse ser bem-sucedida. Estas técnicas eram compostas por um planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, além de um conjunto de tecnologias de comunicação modernas (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.238).

De acordo com Holmberg (1981; 1986 *apud* MOORE E KEARSLEY, 2013, p.297) o ensino a distância trata-se de uma “conversação didática dirigida” onde um modelo de educação a distância deverá ser semelhante a uma conversação dirigida e que tenha como seu foco principal o aprendizado. A relação pessoal que existe

¹ Que numa tradução literal, significa o “Ensino a distância em universidades e faculdades”.

entre os que ensinam e os que aprendem fomenta o prazer por estudar, assim como o estímulo a motivação do aluno, podendo esta percepção ser estimulada por materiais auto instrutivos bem elaborados, assim como por uma comunicação à distância interativa e adequada (HOLMBERG, 1989 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007).

O pensamento behaviorista na década de 70 dominava a educação a distância. Entretanto, Moore em 1972 publicou seu primeiro trabalho para apresentar a Teoria da Distância Transacional, que desafiava esta hegemonia estabelecida pela tradição behaviorista, criticando a limitação imposta à habilidade dos alunos compartilharem a responsabilidade pelos seus próprios processos de aprendizagem.

Em seus estudos, Moore (1973 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2013, p.292) identificou que não existia uma teoria educacional para descrever a educação na qual “os comportamentos de ensino do aprendiz acontecem à parte dos comportamentos de aprendiz”.

Nesta nova concepção teórica, de acordo com Moore (1993), a Educação a Distância não se tratava simplesmente acerca da separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, um conceito pedagógico que descreve o conjunto das relações entre professores e alunos, e que acontecem quando estes estão separados no tempo e/ou no espaço.

Para Moore (1993) a Teoria da Distância Transacional no seu início, representava a fusão de duas tradições pedagógicas, que pareciam estar em constante conflito, a visão humanística, que era voltada ao diálogo não estruturado, aberto e interpessoal, dando suporte a diversas técnicas educacionais, e o pensamento behaviorista, que era baseado em objetivos comportamentais com bastante controle sobre o processo de aprendizagem por parte do professor.

O conceito de interação surgiu a partir de Dewey (DEWEY; BENTLEY, 1949 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2013), e foi posteriormente desenvolvido por Boyd e Apps (1980 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2013), onde a interação sugere a interrelação do ambiente e das pessoas com os padrões de comportamento em uma determinada situação. Desta forma, pode-se denominar de educação a distância, a interrelação das pessoas, neste caso, professores e alunos, em ambientes separados entre si. Nessa esteira, Moore (1993) coloca que esta separação afeta tanto o processo de ensino, quanto o processo da aprendizagem.

A Teoria da Distância Transacional se apresenta, de acordo com três grupos de variáveis ou dimensões, assim denominados como “diálogo”, “estrutura” e “autonomia do aluno” (MOORE, 1993).

O diálogo, consoante Moore e Kearsley (2013), objetiva o desenvolvimento da interação entre os professores e alunos, que ocorre através de palavras e ações, bem como outras interações, quando um transmite a instrução e o outro responde.

O grupo de variáveis, denominado de estrutura, se refere aos elementos utilizados na elaboração do curso. Estes são compostos pelo projeto do curso, ou mesmo pelas maneiras de se estruturar o programa de ensino para ser transmitido através dos meios de comunicação disponíveis (MOORE, 1993; MOORE; KEARSLEY, 2013).

A estrutura é um elemento de grande importância para a educação a distância, pois de forma associada ao diálogo, esta, irá medir a interação à distância. A estrutura é uma variável qualitativa e é determinada pelos meios de comunicação empregados, pela filosofia e características dos professores, dos alunos e pelas restrições impostas pelas instituições.

Moore (1993) cita que um erro comum de professores inexperientes que utilizam ferramentas multimídia, é que eles dão muita ênfase a estrutura de seus programas, o que leva a desenvolverem uma apresentação praticamente unidirecional (do professor para o aluno), sem considerar a potencialidade do diálogo numa estrutura mais flexível para uma melhor aprendizagem.

Nesta pesquisa será utilizada apenas a dimensão da “autonomia do aluno” proposta na TDT, de Moore (1972, 1973; e 1993), que conforme disposto neste capítulo está associada a pessoa adulta, não cabendo portanto análises quanto as demais dimensões desta teoria.

A autonomia do aluno é, portanto, a medida pela qual este sujeito determina os seus objetivos, as suas experiências de aprendizagem e suas decisões de avaliação, na relação de ensino e aprendizagem, sem a intermediação direta do seu professor. De acordo com Knowles (1970 *apud* MOORE, 1993) este comportamento deveria ser algo natural para o adulto, que tem por sua condição, sua própria independência.

Quanto mais autônomos forem os alunos, maior será a distância em que se sentem seguros (isto é, menos o diálogo e a estrutura). Para outros, a meta precisa ser reduzir a distância, aumentar o diálogo (variando da interação on-line assíncrona, ou, no caso mais extremo, contato pessoal) e proporcionar ao mesmo tempo a segurança de uma estrutura suficiente (MOORE; KEARSLEY, 2013, p.309).

O desenvolvimento da autonomia do aluno é estimulado na EAD, principalmente, por conta da distância física existente entre o discente e o professor, minimizada pelas ferramentas presentes no modelo EAD, bem como pela sua estrutura previamente desenhada, estimulando uma maior interação e diálogo nesta relação de ensino/aprendizagem, diferente do modelo de ensino presencial.

Na visão de Peters (2006, p.97), o estudo autônomo, “parece corresponder às tendências do tempo e estar aberto para o futuro”, numa sociedade cada vez mais dinâmica, rápida e tecnológica.

Já para Cabau e Costa (2018), a Teoria da Distância Transacional, após mais de quarenta anos de existência, é perfeitamente apropriada aos sistemas de educação a distância de diversos países pelo mundo. Trata-se, portanto, de uma teoria muito abrangente, e bastante generalista, podendo incluir diversas formas de educação, fornecendo uma ferramenta conceitual verdadeiramente importante e capaz de situar um programa de educação a distância em suas diversas variáveis, em especial aquelas propostas por Moore: diálogo, estrutura e “autonomia do aluno” (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Embora a Teoria da Distância Transacional (TDT), tenha sido criada a algumas décadas, não foram encontrados trabalhos que relacionem a TDT, ao desempenho de estudantes por modalidade de ensino, tampouco ao Enade, principalmente quando consideramos a dimensão da autonomia do aluno proposta por Moore (1972; 1973; 1993).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado com base na análise dos resultados mais recentes do Enade referente ao curso de Ciências Contábeis. Inicialmente pensou-se em incluir também os resultados dos exames anteriores, entretanto como não há como se realizar uma comparação entre diferentes edições do exame, em termos estatísticos, uma vez que se trata de populações distintas, optou-se em analisar o resultado mais recente disponível, a saber a edição de 2018.

Neste capítulo, apresenta-se o delineamento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, cujo objetivo geral é verificar, com base nos resultados da edição de 2018 do Enade, se o curso de Ciências Contábeis na modalidade à distância apresentou um melhor desempenho discente (baseado na nota bruta da prova) do que o ensino presencial.

Pretende-se também, relacionar o aspecto etário dos estudantes do Enade com o seu desempenho por modalidade de ensino, alinhados à dimensão da “autonomia do aluno” proposta pela Teoria da Distância Transacional.

3.1. A ESCOLHA DO MÉTODO

De acordo com o que se pretende, o presente estudo se caracteriza como pesquisa descritiva, que conforme Silva (2010) tem como principal objetivo a descrição das características de determinada população ou mesmo de um fenômeno, de forma a estabelecer relações entre as variáveis. De acordo com Oliveira (2007), estes estudos procuram abranger a correlação entre variáveis, pois tem a condição de controlar simultaneamente, diversas variáveis através de técnicas estatísticas de correlação, dando assim ampla visão ao pesquisador do comportamento das variáveis.

Quanto à abordagem do problema, esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, uma vez que se caracteriza pelo emprego de instrumentos e técnicas estatísticas, desde a coleta, até mesmo na análise e no tratamento dos dados, e está focada no comportamento geral dos acontecimentos (BEUREN, 2008).

Em relação aos aspectos relacionados aos instrumentos e procedimentos da pesquisa, este estudo se pautou em ampla pesquisa bibliográfica, que objetiva “recolher informações e conhecimentos prévios acerca do problema ou hipótese”

(BEUREN, 2008) e na pesquisa documental que de acordo com Gil (2008, p. 51) “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Em sequência, são definidas a população e a composição da amostra estudada.

3.2. POPULAÇÃO E COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA

A população definida para este estudo é composta por todos os alunos inscritos na edição de 2018 do Enade. Entretanto fazem parte da sua amostra, apenas os discentes do curso de ciências contábeis que realizaram o exame e que estiveram na condição de concluinte (que tinham expectativa de conclusão do curso até julho de 2019 ou com oitenta por cento do curso ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES concluída até o final das inscrições do Enade/2018), assim identificados, obviamente excetuando-se aqueles que se inscreveram para o respectivo exame, mas figuraram como ausentes no mesmo.

Os dados para esta pesquisa foram coletados através dos resultados obtidos na edição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do ano de 2018, extraídos da base de dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

De acordo com os dados do Relatório Síntese de Área do INEP da edição de 2018 do Enade (INEP, 2019a), observa-se que foram avaliados 1.101 cursos, sendo 1.053 cursos na modalidade presencial e 48 cursos na modalidade a distância, relacionados ao Curso de Ciências Contábeis.

Após definidas a população e amostra da pesquisa, o próximo item descreve as variáveis.

3.3. VARIÁVEIS

As variáveis utilizadas nesta pesquisa foram selecionadas segundo a consecução dos objetivos propostos para responder ao problema de pesquisa, acerca dos melhores resultados no exame de acordo com a modalidade de ensino, comparando assim o ensino a distância ao ensino presencial, através da análise dos

resultados do Enade (2018), baseando-se na nota bruta da prova, tendo em vista a dimensão da “autonomia do aluno” proposta na Teoria da Distância Transacional.

O quadro 1 sintetiza as variáveis utilizadas, objetivando dar o suporte necessário a pesquisa, principalmente relacionadas às modalidades de ensino, aos resultados alcançados pelos candidatos (de acordo com a nota bruta da prova obtida no exame), às características relacionadas a IES em que os discentes estão inseridos, além de algumas características sociais dos candidatos, extraídas dos Microdados do Enade 2018 (INEP, 2019b).

Quadro 1 – Variáveis da Pesquisa

Variável	Código	Descrição
Código da Categoria Administrativa da IES	CO_CATEGAD	Identifica a categoria administrativa
Código da Organização Acadêmica da IES	CO_ORGACAD	Identifica a organização acadêmica da Instituição
Código da Modalidade de Ensino	CO_MODALID ADE	Indica a modalidade de ensino do candidato.
Código da Região de Funcionamento do Curso	CO_REGIAO_ CURSO	Identifica a região de funcionamento do curso (de acordo com a sede da IES)
Idade do Inscrito	NU_IDADE	Idade do inscrito em 25/11/2018.
Nota Bruta da Prova	NT_GER	Nota bruta da prova obtida no exame pelo candidato.
Renda Familiar	QE_I8	Renda familiar do candidato declarada no momento da inscrição.

Fonte: Elaboração própria baseada em Nicolini (2014).

Estas variáveis foram selecionadas com base na literatura das pesquisas que possuem o mesmo enfoque de estudo, que se relacionam com o desempenho discente baseado no Enade (BATISTA et al., 2014; CAETANO et al., 2015; FERREIRA, 2015; MACHADO, 2014; e SANTOS, 2012), assim como outras que foram acrescentadas em face da execução proposta por este trabalho.

É importante destacar também, conforme Souza (2008), que a consideração de todas as variáveis em uma pesquisa poderá torná-la inviável, como no caso em tela, principalmente devido a quantidade e complexidade dos cálculos.

A partir da variável que expressa a categoria administrativa da IES, a qual o candidato estava vinculado a época do exame (CO_CATEGAD), foi criada uma

variável, reorganizada em dois grupos: pública e privada, objetivando obter um resultado binário, para esta variável.

As variáveis referentes a Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Modalidade de Ensino, Região de Funcionamento do Curso (Sede da IES), Idade do Inscrito, Nota Bruta da Prova e Renda Familiar objetivam categorizar os candidatos que realizaram o Enade, para demonstrar como estão dispostos consoante cada um destes agrupamentos.

Pretende-se a partir dos achados dessa investigação, contribuir para o aprimoramento de políticas públicas voltadas ao ensino superior, alinhadas às ações de democratização e expansão, em consonância com as modalidades de ensino existentes na atualidade.

Após a definição das variáveis, é necessário detalhar as fontes de coleta de dados relativos à pesquisa.

3.4. FONTES DE COLETA DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada junto ao sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, através dos microdados obtidos com a aplicação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, na edição de 2018. Este exame é realizado de forma trienal, sendo esta edição citada a mais recente e disponível para a concretização da presente investigação.

Para identificação dos trabalhos acerca do objeto de pesquisa foram utilizados os termos “ciências contábeis”, “contabilidade” e “Enade”, nos sistemas de busca eletrônica utilizados, a saber, periódicos da capes, Google Scholar, *Scielo*, Base de Teses da Universidade São Paulo (USP), Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância entre outros periódicos.

Foi utilizado também o portal *Science Direct*, onde foram utilizados os termos “*accounting sciences*”, “*accounting*”, “*transactional distance*” e o próprio termo relativo ao “Enade”. Após a realização deste levantamento foram identificadas pesquisas que se relacionavam a avaliação do ensino superior e desempenho, além de outros trabalhos relativos ao ensino da contabilidade e ao Enade, este último por se tratar de um exame utilizado apenas internamente no país, tornar-se algo mais escasso em periódicos internacionais.

Tendo em vista a pesquisa proposta, observou-se que foram encontrados poucos trabalhos cujo tema se relacionasse ao Enade e ao curso de Ciências Contábeis, em especial sobre as últimas edições do exame, não havendo também nenhum deles relacionados a dimensão da autonomia do aluno proposta pela Teoria da Distância Transacional.

Este fato, torna portanto o trabalho mais desafiador, inovador e particular, uma vez que não há caminhos pré-definidos acerca desta discussão, conforme o proposto neste estudo.

Em seguida serão delineados os procedimentos, o modelo operacional da pesquisa e a análise de dados.

3.5. PROCEDIMENTOS, MODELO OPERACIONAL DA PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Os microdados da edição do Enade em estudo, foram extraídos diretamente do sítio eletrônico do INEP (<http://inep.gov.br/web/guest/microdados>).

A variável categoria administrativa foi reagrupada em duas novas classes (pública e privada) a fim de simplificar as análises e resultados desta pesquisa. Já a variável idade, foi agrupada em cinco classes devido a mesma finalidade.

A primeira análise de dados efetivou-se através da comparação dos resultados obtidos pelos candidatos na edição do exame em estudo a partir da média da nota bruta da prova, entre as duas modalidades pesquisadas, de acordo com a Região Geográfica da IES, Categoria Administrativa, Organização Acadêmica, Renda Familiar e Idade, separadamente por modalidade de ensino.

Para realizar uma análise estatística mais consistente foi calculada a diferença padronizada de médias das notas brutas da prova entre as modalidades de ensino através do “*d*” de Cohen (1988; 1992), referente à edição do exame em estudo através da seguinte fórmula:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{DP_{Agrupado}}$$

Onde:

d = diferença padronizada

M_1 , M_2 = média da população das duas variáveis

$DP_{Agrupado}$ = desvio padrão agrupado

A formulação a seguir é utilizada no cálculo do Desvio Padrão Agrupado:

$$DP_{Agrupado} = \sqrt{\frac{DP_1^2 + DP_2^2}{2}}$$

A padronização consiste em considerar a variabilidade (desvio-padrão) dos grupos comparados ao se realizar o cálculo de diferença de médias, sendo este procedimento mais adequado porque incorpora a variabilidade, do que a simples diferença de médias dos grupos.

Para tanto, foi utilizado o “ d ” de Cohen como medida para cálculo da diferença padronizada das médias obtidas por modalidade de ensino no Enade, sendo esta técnica compatível e adequada a presente pesquisa.

Cohen (1988, 1992) estabeleceu uma classificação para o tamanho do efeito, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 – Tamanho do Efeito

Tamanho do Efeito	Diferença Padronizada (d)
Ausente	[0-0,2)
Pequeno	[0,2-0,5)
Médio	[0,5-0,8)
Grande	$\geq 0,8$

Fonte: Adaptado de Cohen (1988; 1992).

Em seguida, foi proposto um modelo estatístico de regressão linear multivariado de modo a mensurar a associação conjunta entre o desempenho dos candidatos (baseado na nota bruta da prova) que realizaram os exames observados, de acordo com as modalidades de ensino a distância e presencial, levando-se em consideração outras variáveis potenciais que se relacionam com o desempenho discente, assim denominadas de covariáveis, comumente utilizadas em outros estudos.

As covariáveis selecionadas foram testadas de forma a integrar o modelo estatístico a ser proposto, sendo ao fim, criado um modelo que pudesse ter capacidade de refletir a relação existente entre as variáveis analisadas.

Estes modelos tiveram como variável dependente a nota bruta da prova (NT_GER), que foi composta pela média ponderada dos quesitos de formação geral e do componente específico do exame, a variável de intervenção (CO_MODALIDADE), e as covariáveis (CO_CATEGAD_A; CO_ORGACAD; CO_REGIAO_CURSO; NU_IDADE; e QE_I8).

Para elaboração deste modelo, partiu-se do pressuposto arbitrário da existência de relação linear entre a variabilidade das variáveis independentes e a dependente (nota bruta da prova).

Na execução do modelo estatístico algumas variáveis foram reagrupadas conforme descrito na seção deste estudo que trata da modelagem estatística.

Por fim, para alcançar mais um dos objetivos específicos propostos nesta pesquisa, foram comparados os resultados obtidos no Enade a partir da média da Nota Bruta da Prova, que é composta pela média ponderada das questões de formação geral, que possuem um peso de 25% e pela média das questões de componente específico do curso, que tem um peso de 75%, relacionando-os a idade e a renda dos candidatos, nas modalidades de ensino a distância e presencial, visando analisar estes resultados de forma associada também ao pensamento de Knowles (1970 *apud* MOORE,1993), no que tange a dimensão da “autonomia do aluno” proposta na Teoria da Distância Transacional.

Para tanto, buscou-se gerar através de técnicas estatísticas de regressão linear, a criação de um modelo bruto (analisando somente a nota bruta da prova em função da modalidade de ensino), e posteriormente um modelo incluindo todas as covariáveis da pesquisa, assim denominado de modelo ajustado, com o propósito de se conhecer a contribuição (peso) da variabilidade das variáveis independentes conjuntamente na variabilidade da nota bruta da prova e/ou a possível existência de potenciais vieses (confundimento) exercidos por uma ou mais variável independente presente no modelo pressuposto.

Tendo por finalidade a correta identificação das variáveis representadas no modelo ajustado, foi elaborado o Quadro 3, de modo a facilitar a compreensão e análise dos resultados apresentados.

Quadro 3 – Variáveis representadas no Modelo Robusto

Nome da Variável	Referencia	Categoria/Descrição
co_modalidade	Modalidade de ensino	0 – EAD 1 - Presencial
_lco_orgaca_0	Organização acadêmica	Universidade
_lco_orgaca_1		Centro Universitário/Instituto
_lco_orgaca_4		Faculdade
_lco_regiao_1	Região Geográfica	Norte
_lco_regiao_2		Nordeste
_lco_regiao_3		Sudeste
_lco_regiao_4		Sul
_lco_regiao_5		Centro-Oeste
_lco_categoria_0	categoria administrativa	pública
_lco_categoria_1		privada
_lco_categoria_2		sem informação
_lrendar_0	Renda	Acima de 30 s.m./ De 10 a 30 s.m./ De 6 a 10 s.m.
_lrendar_3		De 4,5 a 6 s.m.
_lrendar_4		De 3 a 4,5 s.m.
_lrendar_5		De 1,5 a 3 s.m.
_lrendar_6		Até 1,5 s.m.
_lrendar_7		Não Informada
nu_idade		Idade
_cons	Constante do Modelo	-

Fonte: Microdados do Enade 2018.

Não foram calculadas estatísticas inferenciais (valor p, intervalo de confiança) uma vez que o plano amostral foi não probabilístico (sem sorteio), dado que toda a população de interesse foi incluída no estudo (LUDWIG, 2005; WASSERSTEIN; LAZAR, 2016).

As análises foram efetuadas através dos *softwares* estatísticos *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) e *Statistic Data Analysis* (STATA). Com esta análise, serão apresentados e discutidos os resultados acerca da pesquisa proposta, de forma a evidenciar como se configuram os resultados obtidos pelos candidatos no exame analisado.

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram escolhidos tendo em vista que os dados que fundamentam esta pesquisa são oriundos de resultados obtidos no Enade, sendo necessário alguns ajustes em relação a determinadas variáveis, tendo por finalidade a obtenção da informação pertinente ao estudo, utilizando-se de técnicas estatísticas adequadas à consecução dos objetivos propostos.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão analisados e discutidos os resultados da pesquisa com base na coleta de dados feita no sítio eletrônico do INEP, referente ao exame do Enade da edição de 2018, e que foram posteriormente tratados conforme descrito no capítulo anterior.

Estes procedimentos visam fornecer as informações necessárias para embasar a pesquisa no atingimento dos seus objetivos bem como responder ao problema proposto acerca do desempenho discente no curso de graduação em ciências contábeis da modalidade de ensino a distância.

Os resultados desta pesquisa, objetivam também, no que concerne ao ensino na modalidade à distância, associar o desempenho discente nesta modalidade de ensino ao aluno mais adulto, conforme a dimensão da “autonomia do aluno” proposta pela Teoria da Distância Transacional de Moore (1972; 1973; 2002).

Esta análise foi desenvolvida a partir dos resultados obtidos, de acordo com as variáveis e covariáveis selecionadas para esta pesquisa, com o suporte das métricas estatísticas descritivas, medidas de tendência central e demais testes que se farão necessários. Em seguida, foram feitas novas análises a partir dos resultados encontrados através do modelo estatístico proposto, de modo a aprofundar e corroborar ou não os achados preliminares deste estudo.

4.1. PERFIL DISCENTE: ENADE 2018

De acordo com os Microdados do Enade de 2018, se inscreveram para esta edição do exame, 62.475 candidatos dos cursos de Ciências Contábeis, sendo 46.852 da modalidade de ensino presencial e 15.623 da modalidade à distância. Dentre estes candidatos, 52.856 realizaram a prova, sendo 40.030 estudantes de cursos na modalidade de ensino presencial e 12.826 eram alunos de cursos na modalidade à distância, havendo portanto uma ausência de 9.619 candidatos no exame (15,40%). Os estudantes inscritos na modalidade presencial nesta edição do exame representaram 74,99% do total, enquanto a modalidade à distância, significou 25,01% dos presentes (INEP, 2019b).

Diferentemente desse quadro, a pesquisa de Lima *et al* (2016) realizada no Rio de Janeiro, referente ao Enade 2012, demonstrou que dos 183 cursos pesquisados,

que 66% deles eram vinculados a curso à distância, enquanto 34% equivalente a cursos presenciais, diferente portanto o resultado daquele estado em relação a população da pesquisa.

A tabela 1 apresenta como estão distribuídos os estudantes que realizaram esta edição do Enade, de acordo com as cinco regiões do país, por modalidade de ensino.

Tabela 1 - Região Geográfica da Sede da IES x Modalidade de Ensino

Região Geográfica da Sede da IES	Modalidade de Ensino					
	Presencial		EAD		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Norte	3.813	8,1%	79	0,5%	3.892	6,2%
Nordeste	10.987	23,5%	368	2,4%	11.355	18,2%
Sudeste	18.881	40,3%	5.865	37,5%	24.746	39,6%
Sul	8.668	18,5%	8.223	52,6%	16.891	27,0%
Centro-Oeste	4.503	9,6%	1.088	7,0%	5.591	8,9%
Total	46.852	100,0%	15.623	100,0%	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

Nota-se, conforme tabela 1, que a maior parte dos estudantes inscritos nesta edição do exame, está concentrada nas regiões Sudeste (39,6%) e Sul (27%) do país, percentual que somado chega a 66,6% do total de alunos, seguidos pelo Nordeste (18,2%), Centro-Oeste (8,9%) e Norte (6,2%).

Observa-se também, consoante a tabela acima que a região Nordeste, ocupa a 2º posição em número de inscritos na modalidade presencial, entretanto na modalidade a distância, esta mesma região figura na penúltima posição, provavelmente, devido a informação do Enade em relação a modalidade EaD não esta relacionada a localização do aluno e sim da sede da Instituição de Ensino Superior.

Não há grandes diferenças quanto a distribuição geográfica dos candidatos em relação as edições anteriores do Enade (2012; 2015), onde cerca de 2/3 do total de inscritos estão concentrados nas mesmas regiões Sudeste e Sul.

Os resultados dessa tabela vão ao encontro aos trabalhos de Ferreira (2015), que pesquisou acerca do Enade 2012, onde a maioria dos candidatos concentrava-se também na região Sudeste (38,8%) e Sul (22,2%). Entretanto, a pesquisa de

Machado (2014) identificou uma frequência um pouco diferente à de Ferreira (2015), com 41% de concentração no Sudeste e 22% no Nordeste.

Nota-se que com o passar anos, com base nos dados das edições do Enade anteriores (2012; 2015) e desta edição em estudo (2018) não houve alterações representativas na distribuição geográfica dos alunos, o que se deduz que há uma estabilidade relativa na distribuição territorial quanto ao ingresso dos alunos no curso em análise, seja pela falta de uma política pública que fomente uma maior distribuição geográfica, devido a uma oferta mercadológica, uma vez que a maior parte dos alunos fazem parte da rede privada, como será visto a seguir na tabela 2, ou por outros fatores não identificados.

Então, pode-se observar como estão distribuídos os alunos inscritos no exame de 2018, de acordo com a categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior e por modalidade de ensino.

Tabela 2 - Categoria Administrativa da IES x Modalidade de Ensino

Categoria Administrativa (Pública ou Privada)	Modalidade de Ensino					
	Presencial		EAD		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Privada	37.208	79,4%	15.563	99,6%	52.771	84,5%
Pública	9.644	20,6%	60	0,4%	9.704	15,5%
Total	46.852	100,0%	15.623	100,0%	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

Sob o aspecto da categoria administrativa da instituição de ensino superior, conforme dados do Enade 2018, pode-se observar consoante tabela 2, que a maior parte dos candidatos (84,5%), está vinculada a instituições constituídas sob a égide do direito privado, ou simplesmente, por instituições privadas de ensino superior, sejam estas com ou sem fins lucrativos.

Esses dados estão de acordo com o trabalho de Caetano *et al* (2015), ao constatarem que a maioria dos alunos participantes do exame era estudante de instituições privadas.

Conforme dados do INEP (2019), pode-se identificar também que quanto a categoria administrativa das instituições de ensino que figuram nesta pesquisa, dos 1.101 cursos analisados, 956 destes (86,8%) são ofertados por instituições privadas

enquanto apenas 145 cursos (13,2%) por instituições públicas, resultados não muito diferentes dos anos anteriores.

O que corrobora com o estudo de Batista *et al* (2014), onde das 208 IES de ensino analisadas, 172 eram particulares (82,7%) e 36 IES apenas (17,3%) se referiam a instituições de ensino públicas.

Já a tabela 3, apresenta como estão distribuídos os candidatos, de acordo com a organização acadêmica da instituição de ensino superior.

Tabela 3 - Organização Acadêmica da IES x Modalidade de Ensino

Organização Acadêmica	Modalidade de Ensino					
	Presencial		EAD		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Centro Federal de Educação Tecnológica	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Centro Universitário	10.791	23,0%	4.232	27,1%	15.023	24,0%
Faculdade	16.884	36,0%	264	1,7%	17.148	27,4%
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	78	0,2%	0	0,0%	78	0,1%
Universidade	19.099	40,8%	11.127	71,2%	30.226	48,4%
Total	46.852	100,0%	15.623	100,0%	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

A tabela 3 mostra que a maior parte dos estudantes, estão academicamente vinculados às Universidades (48,4%). Em seguida observa-se que a segunda maior frequência por organização acadêmica é a Faculdade com 27,4%, seguida pelo Centro Universitário com 24% e por fim o IFET com 0,1%. Nenhum candidato dos Centros Federais de Educação Tecnológica realizaram o presente exame.

Os resultados encontrados nessa tabela divergem dos achados de Caetano *et al* (2015), que constataram que 46,38% dos estudantes eram provenientes de faculdades, 39,72% eram alunos de universidades e 13,89% graduandos de centros universitários, sugerindo portanto um perfil diferente entre as edições do Enade .

Esta divergência pode estar associada ao fato de que o Enade segundo o estudo de Caetano *et al* (2015), era composto pela participação de alunos ingressantes e concluintes, diferentemente da edição atual que permite apenas o concluinte. Outro fato relevante é o crescimento da participação da EAD no Exame

que era de 7% segundo a referida pesquisa, e que no Exame de 2018, significou 25%, ou seja, mais do que triplicou a participação no Enade .

Observa-se portanto uma mudança na participação discente quanto a organização acadêmica se compararmos os resultados do Enade de 2018 com o Enade de 2012. Acredita-se que esta mudança esteja associada ao crescimento da participação da EAD no Enade , que frequentemente tem sua maior participação associada a organização acadêmica do tipo Universidade conforme os três últimos resultados do Enade (2012, 2015 e 2018).

Uma outra análise refere-se à renda familiar dos estudantes que realizaram a edição de 2018 do Enade, de acordo com a modalidade de ensino. Os dados da tabela 4 permitem acessar essas informações.

Tabela 4 - Renda Familiar x Modalidade de Ensino

Renda Familiar	Modalidade de Ensino					
	Presencial		EAD		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Não Informado	4.935	10,5%	1.817	11,6%	6.752	10,8%
Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.431,00)	7.079	15,1%	2.305	14,8%	9.384	15,0%
De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00)	13.368	28,5%	4.338	27,8%	17.706	28,3%
De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00)	10.716	22,9%	3.268	20,9%	13.984	22,4%
De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00)	4.760	10,2%	1.486	9,5%	6.246	10,0%
De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00)	4.007	8,6%	1.464	9,4%	5.471	8,8%
De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00)	1.727	3,7%	829	5,3%	2.556	4,1%
Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.620,00)	260	0,6%	116	0,7%	376	0,6%
Total	46.852	100,0%	15.623	100,0%	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

É possível perceber na tabela 4 que os dois maiores grupos de renda familiar dos candidatos (cerca de 50,7%) estão inseridos entre as faixas de 1,5 a 4,5 salários mínimos. É importante ressaltar também que dos candidatos desta edição do exame

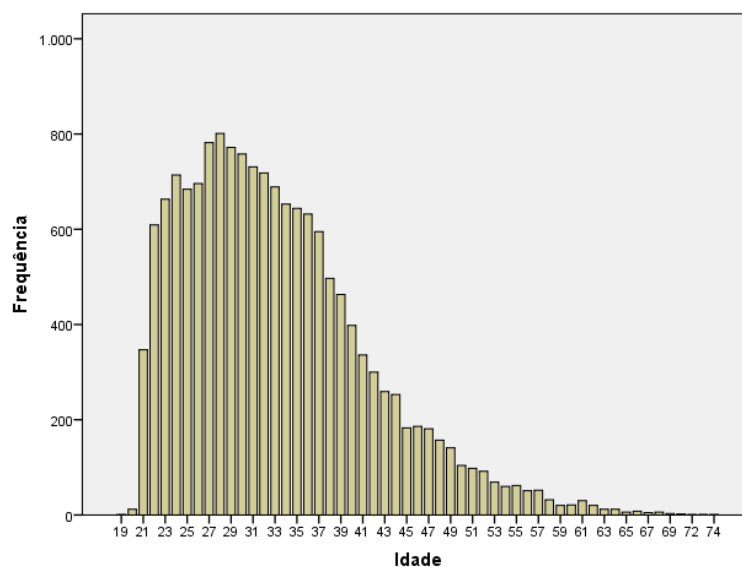
(2018), 15% possuem renda de até 1,5 salário, 10,8% não informaram a sua renda familiar e outros 23,5% dos candidatos possuem renda familiar a partir de 4,5 salários mínimos até a maior faixa de renda que é acima de 30 salários mínimos da época. O que demonstra uma grande desigualdade de renda familiar da maior parte dos candidatos que se inscreveram para esta edição do Enade.

Os resultados do trabalho de Machado (2014), demonstram a predominância de renda familiar acima de 1,5 até 3 salários mínimos; o de Ferreira (2015), verificou que mais da metade da amostra (56%) possuía também renda familiar entre 1,5 a 4,5 salários mínimos. Desta forma, observa-se que os resultados destes estudos, denotam similaridade aos resultados encontrados nesta pesquisa.

Pode-se observar que independente da modalidade de ensino, as duas maiores frequências de renda familiar identificadas, se situam na mesma faixa (de 1,5 a 4,5 salários), considerando-se que essa renda não é individual e sim familiar, e que uma família média possa possuir em torno de quatro pessoas, delimita-se portanto a renda por pessoa a algo em torno de um salário mínimo por pessoa, o que poderia ser considerada também como uma renda baixa, inclusive tendo em vista os custos inerentes também ao estudo.

Em relação a idade dos candidatos, ao verificar a figura 1, nota-se como se configura a distribuição etária dos estudantes da modalidade de ensino a distância, que teve uma variação de 19 a 74 anos na edição de 2018 do exame.

Figura 1 - Idade do Candidato - Modalidade a Distância



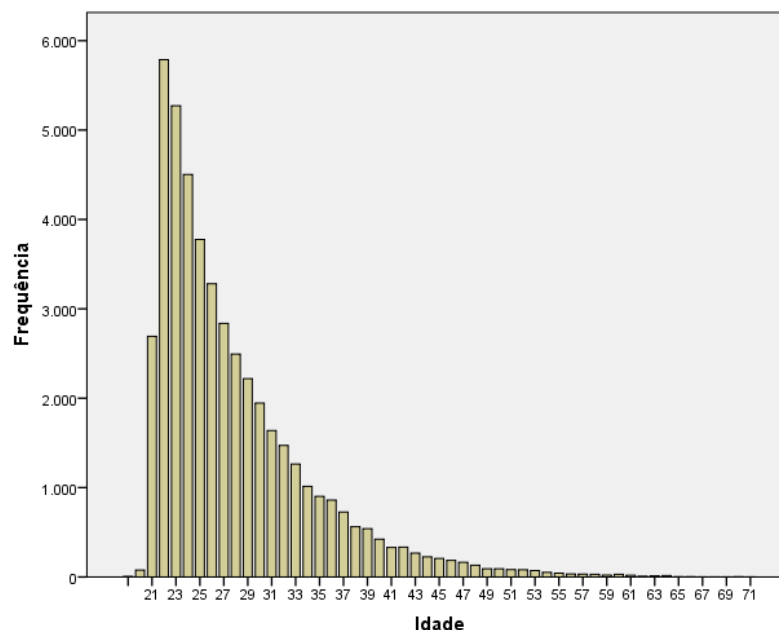
Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

De acordo com Caetano *et al* (2015), a média da idade dos alunos do Enade de 2009 do curso de ciências contábeis na modalidade EAD, foi de cerca de 30 anos, enquanto nesta edição (2018), observa-se uma média de idade de 33 anos. Estes dados demonstram que, mesmo após três ciclos trienais de avaliação do Enade (2012; 2015; e 2018), não houve uma variação etária significativa no perfil discente nesta modalidade.

Este perfil é caracterizado por um discente mais velho que o da modalidade presencial, mais adulto, que pode já possuir alguma experiência de trabalho e ter constituído família própria, fatos que poderão contribuir com a autonomia do aluno, conforme proposto na TDT e conseqüentemente para um melhor desempenho discente.

Já a figura 2 mostra que na modalidade presencial, a idade dos candidatos que participaram da edição de 2018 do Enade, variou de 19 a 71 anos, sendo que a idade média foi de 28 anos.

Figura 2 - Idade do Candidato - Modalidade Presencial



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

Consoante pesquisa de Caetano *et al* (2015), na edição de 2009, os alunos deste mesmo curso na modalidade presencial, tinham uma média de idade de 26 anos, o que apresenta um resultado próximo ao do Exame de 2018, conforme parágrafo anterior.

Nota-se que ao comparar os dados etários entre as duas modalidades de ensino nesta Edição do Enade (2018), fica claro não somente que o perfil etário dos estudantes da modalidade presencial trata-se de um candidato mais novo do que os da modalidade EAD, mas também por conta da sua frequência (cerca de 75% dos candidatos do exame), estes possuem a maior participação na composição geral dos participantes.

Por outro lado, na modalidade a distância, observa-se uma concentração etária em uma faixa maior do que no modelo presencial, assim como também não há uma constante de crescimento/decrescimento ininterrupta.

Nota-se portanto que os alunos da EAD são de fato, em média, mais velhos do que aqueles da modalidade presencial, possuindo assim um perfil etário “mais adulto”, o que de acordo com Moore (1993) e Moore e Kearsley (2007; 2013), dado seu *status* etário, devem ser mais autônomos do que os demais, influenciando este fato positivamente no seu desempenho acadêmico.

4.2. DESEMPENHO NO ENADE: EAD X PRESENCIAL

Nessa sessão se visualiza os resultados do desempenho dos alunos no Enade, por modalidade de ensino, baseado na nota bruta da prova, conforme modalidade de ensino, consoante resultados de frequência total, ausente e válido, além da média, do desvio padrão, do valor máximo e “*d*” de Cohen.

Tabela 5 – Nota Bruta da Prova x Modalidade de Ensino

Modalidade de Ensino	Nota Bruta da Prova						
	N total	Ausente	N válido	Média	Desvio padrão	Máximo	<i>d</i> (Cohen)
Presencial	46.852	6.822	40.030	37,4901	12,5556	90,1000	
EAD	15.623	2.797	12.826	34,1857	11,8044	88,2000	0,27
Total	62.475	9.619	52.856	36,6882	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

Observa-se na tabela 5 que a média da nota bruta da prova do ensino a distância (aproximadamente de 34) é ligeiramente inferior à do ensino presencial (aproximadamente 37). O total de candidatos desta edição do exame na modalidade EAD foi de 15.623, sendo considerados válidos apenas 12.826, enquanto no ensino presencial este número registrou 46.852 no total, sendo válidos apenas 40.030.

Inferese portanto, que nas duas modalidades de ensino a média obtida possui um grande intervalo quando comparada à nota bruta máxima possível da prova que é de até cem pontos, ficando em ambos os casos com uma média menor do 38% da nota máxima, que poderia ter sido obtida no exame.

Nota-se, de acordo com o resultado da média da nota bruta da prova (36,7) dos candidatos na edição de 2018 do Enade, consoante o estudo de Rodrigues et al (2016), que estes têm obtidos resultados muito baixos, também nas edições anteriores do exame, tendo obtido uma média de 33,3 pontos em 2006, 34,4 pontos em 2009 e 34,5 pontos em 2012.

Para calcular o tamanho do efeito associado à nota bruta da prova do exame na edição de 2018, baseado no “*d*” de Cohen, foram utilizados os dados das duas modalidades de ensino, acerca da média, desvio padrão e número de candidatos válidos (N válido), conforme indica a tabela 5.

Também nessa tabela está o resultado do “*d*” de Cohen obtido para esta edição (2018) do Enade foi de $d=0,27$, o que, de acordo com a classificação de Cohen (1988; 1992), significou uma diferença padronizada pequena, e, portanto, não representou uma grande diferença das notas médias entre as modalidade de ensino a distância e do ensino presencial.

Entretanto, os achados desta pesquisa, são um pouco divergentes do trabalho de Caetano *et al* (2015) que evidenciou que os estudantes dos cursos presenciais apresentaram notas estatisticamente superiores às notas dos alunos da modalidade de ensino a distância, o que pode se explicar pelas técnicas e ferramentas estatísticas utilizadas, ou mesmo recortes realizados por aquela pesquisa, uma vez que o artigo não detalha os procedimentos adotados para o resultado alcançado.

No entanto, contrapondo-se, Batista *et al* (2014) constataram que, os cursos EAD mantêm notas maiores que os cursos presenciais ofertados pelas IES privadas nos estados analisados.

De modo complementar, em face do resultado obtido nesta edição do Enade (2018), no que tange a nota bruta da prova (NT_GER), segregado por modalidade de ensino, buscou-se detalhar a composição desta nota que se baseia na média ponderada dos conteúdos do componente específico do curso (com peso de 75%) e nos componentes de formação geral (com peso de 25%), variando o seu resultado entre 0 a 100.

Desta forma, tem-se na tabela 6 os resultados do Enade 2018, relacionados ao curso de Ciências Contábeis relacionados a nota bruta da prova (nota geral), a nota bruta do componente específico (do curso) e da nota bruta de formação geral.

Tabela 6 – Nota Bruta (Prova, Componente Específico e Formação Geral) x Modalidade de Ensino

Modalidade	N válido (candidatos)	Média		
		Nota Bruta - Formação Geral (NT_FG)	Nota Bruta - Componente Específico (NT_CE)	Nota Bruta da Prova (NT_GER)
Presencial	40.030	41,5537	36,1190	37,4901
EAD	12.826	40,5900	32,0345	34,1857
Total	52.856	41,3198	35,1279	36,6882

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

Nesta tabela 6 se visualiza o resultado agregado da nota bruta do componente específico do curso que foi inferior a nota bruta da prova, uma vez que a nota relativa à formação geral, fez com que houvesse um acréscimo na média da nota bruta da prova.

Embora seja possível, evidenciar que o desempenho médio no componente de formação geral tenha sido melhor do que no componente específico do curso, não se pode inferir o que ocasionou esta situação. Este fato, isoladamente representa apenas, que os alunos obtiveram melhores resultados em conhecimentos de formação geral, do que aqueles relacionados ao curso em estudo, significando também um baixo rendimento no componente específico do curso de ciências contábeis, não sendo possível com esta pesquisa identificar o que motivou este baixo rendimento.

Em seguida, a tabela 7 compara os resultados obtidos por modalidade de ensino, segregados conforme a região geográfica da sede da instituição de ensino superior.

Tabela 7 – Nota Bruta da Prova x Região Geográfica x Modalidade de Ensino

Região Geográfica da Sede da IES / Modalidade de Ensino		Nota Bruta da Prova					
		N total	Ausente	N válido	Média	Mínimo	Máximo
Norte (NO)	Presencial	3.813	540	3.273	34,6456	0,0000	76,5000
	EAD	79	10	69	31,2681	15,8000	60,9000
Nordeste (NE)	Presencial	10.987	1.880	9.107	36,0875	0,0000	84,1000
	EAD	368	94	274	36,0350	7,5000	80,1000
Sudeste (SE)	Presencial	18.881	2.753	16.128	38,5494	0,0000	89,0000
	EAD	5.865	1.372	4.493	36,7596	0,0000	88,2000
Sul (SUL)	Presencial	8.668	872	7.796	38,6343	0,0000	87,4000
	EAD	8.223	1.057	7.166	32,7212	0,0000	79,7000
Centro-Oeste (CO)	Presencial	4.503	777	3.726	36,4377	0,0000	90,1000
	EAD	1.088	264	824	32,5164	0,0000	72,1000
Total	Presencial	46.852	6.822	40.030	37,4901	0,0000	90,1000
	EAD	15.623	2.797	12.826	34,1857	0,0000	88,2000

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

A distribuição geográfica regional da sede da Instituição de Ensino Superior acerca dos resultados da nota bruta da prova está evidenciada na tabela 7.

Ao considerar a média da nota bruta da prova por região geográfica, nota-se que a região que possui a maior média da modalidade EAD é a Sudeste (média=36,7596), enquanto na modalidade presencial é a região Sul (média=38,6343). Observa-se também que a maior quantidade de candidatos da modalidade presencial encontra-se na região Sudeste, por outro lado na modalidade a distância, estes candidatos estão localizados na região Sul.

De acordo com Ferreira, (2015), a região que apresentou a melhor média da Nota Geral no Enade 2012, foi a região Sul, o que corrobora com o resultado encontrado no Enade 2018, quanto a modalidade presencial e difere da modalidade à distância, que teve de acordo com as regiões do país, a sua maior média bruta no Sudeste.

Foram analisados os resultados da nota bruta da prova do Enade na edição de 2018, e se constatou que os cursos nas modalidades à distância obtiveram um desempenho inferior aos cursos na modalidade presencial, conforme evidenciado nas tabelas 5 e 6.

Contudo, se for considerado o tamanho do efeito, de acordo com o “d” de Cohen, relacionado a esta edição do Exame, observa-se que houve um efeito

pequeno na diferença entre as médias das duas modalidades de ensino. Esse achado indica não haver portanto, uma diferença significativa entre as médias das modalidades de ensino a distância e presencial.

Segundo os Microdados do INEP das edições do Enade de 2012, 2015 e 2018 (INEP, 2012; INEP, 2015; INEP, 2019a), se observarmos a participação da EAD no Enade nestas três últimas edições, nota-se que esta modalidade EAD já representa cerca de 25% dos candidatos do Exame na sua edição mais recente (2018), enquanto na edição de 2012, representava apenas 14,45% dos candidatos e na edição de 2015, 22,2% dos candidatos.

Observa-se também que com base nestes mesmos Microdados do INEP, a média da nota bruta da prova da EAD era de 32,9275 em 2012, de 36,3985 em 2015 e de 34,1857 em 2018. INEP,

Inicialmente houve uma melhora na média da nota bruta da prova obtida no Enade de 2012 para 2015, fruto da análise das médias obtidas a partir das notas brutas dos exames dos candidatos, o que poderia significar que houve uma melhor preparação dos candidatos para realização do Enade, inclusive por questões de mercado frente a uma concorrência cada vez mais acirrada por parte das IES.

Entretanto, já na edição de 2018 do Enade, se comparado a edição imediatamente anterior (2015), verifica-se que esta edição mais recente, obteve uma nota bruta da prova média menor que a edição de 2015, não se sabendo portanto o que deu causa a esta média menor.

4.3. DESEMPENHO DO ESTUDANTE X IDADE

Para que seja possível analisar o desempenho dos alunos à distância, buscou-se evidenciar os aspectos etários para então, de posse destas informações, analisar se a variável “idade” exerce influência no desempenho do aluno, associando-a a dimensão da “autonomia do aluno”, proposta pela Teoria da Distância Transacional.

Segundo Knowles (1970 *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007), o comportamento autônomo é algo próprio do adulto, que é independente, e quando se tratando do ensino, em especial na modalidade à distância, uma vez que a autonomia uma das principais características desta modalidade de ensino, seria um fator que associado com o estudante mais adulto, poderia trazer melhores resultados de desempenho no curso em questão.

Tabela 8 – Idade dos Candidatos x Modalidade de Ensino

Modalidade de Ensino	Idade				
	Média	Mínimo	Máximo	N total	%
Presencial	28	19	71	46.852	75,0%
EAD	33	19	74	15.623	25,0%
Total	29	19	74	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

De acordo com a tabela 8, é perceptível que a média de idade do aluno EAD no curso de Ciências Contábeis consoante o Enade 2018 é de 33 anos, entretanto, quando se trata do ensino na modalidade presencial a idade com média é 28 anos.

Na pesquisa de Caetano *et al* (2015) que analisou dados do Enade 2009, a idade média do candidato da modalidade EAD foi de 30,92 anos, enquanto na modalidade presencial foi de 25,82 anos.

Com isto, observa-se que de fato o aluno EAD tem perfil mais adulto do que o aluno da modalidade presencial, o que se alinha ao pensamento de Moore (1972; 1973; 2002) ao tratar da Teoria da Distância Transacional, quanto a dimensão da “autonomia do aluno”, que está associada ao adulto, com suas características próprias como experiência, independência e responsabilidade, dentre outras, resultando em um maior comprometimento quanto aos seus estudos, e portanto um melhor rendimento acadêmico.

Tabela 9 – Idade dos Candidatos (Agrupada) x Modalidade de Ensino

Idade (agrupada por classes)	Modalidade de Ensino					
	Presencial		EAD		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
Até 29 Anos	32.945	70,3%	6.081	38,9%	39.026	62,5%
de 30 a 39 anos	10.922	23,3%	6.380	40,8%	17.302	27,7%
de 40 a 49 anos	2.355	5,0%	2.394	15,3%	4.749	7,6%
de 50 a 59 anos	533	1,1%	640	4,1%	1.173	1,9%
60 anos ou mais	97	0,2%	128	0,8%	225	0,4%
Total	46.852	100,0%	15.623	100,0%	62.475	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

A tabela 9 indica que cerca de 70,3% dos inscritos na modalidade de ensino presencial se encontram na faixa etária de até 29 anos, enquanto na EAD nesta mesma faixa etária existiam cerca de 38,9% dos alunos.

Nota-se também consoante a tabela 9 que 40,8% dos candidatos da EAD se encontram na faixa de 30 a 39 anos. Observa-se também que 61% dos alunos da EAD possuem mais do que 30 anos. Já no ensino presencial, as duas primeiras classes representam cerca de 94% do número total de candidatos do exame.

De acordo com os trabalhos de Ferreira (2015), cerca de 69% dos candidatos que realizaram o Enade 2012, possuem de 19 a 30 anos de idade, o que corrobora com os resultados deste estudo, onde aproximadamente 62,5% dos candidatos possuem até 29 anos de idade.

Importante observar que estes achados se alinham conforme tabela 8, em que a média de idade dos candidatos na modalidade presencial destoa da média de idade dos candidatos da modalidade à distância que é, de acordo com o Enade 2018, de 33 anos.

Esses dados sinalizam que há embora haja uma diferença na média de idade entre as duas modalidades de ensino no Enade, a maior parte dos inscritos, até devido ao fato de que 75% dos candidatos serem do ensino presencial, está concentrada na primeira faixa etária que representa os inscritos com até 29 anos de idade.

Tabela 10 – Idade dos Candidatos (Agrupada) X Nota Bruta Média X Modalidade de Ensino

Idade (agrupada por classes)	Nota Bruta da Prova					
	Modalidade de Ensino					
	Presencial			EAD		
	Absoluto	Média	%	Absoluto	Média	%
Até 29 Anos	32.945	37,9713	70,3%	6.081	32,6313	38,9%
de 30 a 39 anos	10.922	36,3371	23,3%	6.380	34,9351	40,8%
de 40 a 49 anos	2.355	35,6692	5,0%	2.394	35,6898	15,3%
de 50 a 59 anos	533	36,6718	1,1%	640	36,4891	4,1%
60 anos ou mais	97	34,6778	0,2%	128	34,8579	0,8%
Total	46.852	37,4901	100,0%	15.623	34,1857	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Enade 2018.

A maior média na EAD (36,4891) é expressa pelo grupo de classe etária de 50 a 59 anos, enquanto no ensino presencial, a maior média (37,9713) se encontra no grupo de até 29 anos, conforme expressa a tabela 9. Embora, este grupo da modalidade EAD tenham pouca representatividade (cerca de 4%), estes candidatos, de fato, possuem melhores resultados do que aqueles com menor idade, observando inclusive, com exceção da última faixa etária (60 anos ou mais), um acréscimo na média da Nota Bruta da Prova desde o primeiro grupo etário (até 29 anos), até os grupos com idades maiores.

Conforme a Tabela 10, de maneira geral, observa-se que os melhores resultados obtidos na modalidade EAD, foi portanto dos alunos mais velhos e amadurecidos, o que se alinha aos estudos de Rodrigues *et al* (2016), quando afirma que o principal responsável pelo desempenho nesta modalidade de ensino é o próprio aluno, sendo este no caso consciente do seu papel e da sua relação direta com o resultado final.

Nota-se que na modalidade de ensino presencial, o único grupo etário que obteve uma média acima da média da modalidade (37,4901) foi aquele composto pelos candidatos com até 29 anos de idade, uma vez que este grupo obteve uma média de 37,9713. Observa-se também que este mesmo grupo etário da modalidade EAD, foi o único que obteve uma média inferior (32,6313) a média da modalidade que foi de 34,1857.

No caso do ensino presencial o grupo etário de menor idade, representou mais de 70% dos candidatos, enquanto no caso da EAD este número representou cerca de 39%.

Os resultados da modalidade presencial vão ao encontro ao pensamento de Eikner e Montondon (2001 *apud* Ferreira, 2015), que estudaram o desempenho de alunos em uma disciplina no curso de Contabilidade, e evidenciaram que o fator idade poderia explicar um melhor desempenho dos alunos mais velhos, em relação a alunos mais novos. Este fator seria um indicador de maturidade, relacionado também a concentração, aproveitamento do tempo, além de um conhecimento prévio, obtido por possíveis experiências na área contábil.

Coadunam os resultados da modalidade de ensino EAD também com o que diz Knowles (1970 *apud* MOORE, 1993) quanto a dimensão da “autonomia do aluno”, e com Souza e Machado (2011), quanto a influência da bagagem que o aluno traz para o desempenho no curso, o que vai ao encontro ao que assevera Ferreira

(2015), quando destaca que as características e atitudes dos alunos, são as maiores responsáveis para determinar o desempenho acadêmico, neste caso em especial quanto a idade e as características do adulto propostas por Moore e Kearsley (2007; 2013).

Estes resultados da EAD atrelados a idade, podem indicar, por outro lado, uma alinhamento ao pensamento de Knowles (1970, *apud* MOORE; KEARSLEY, 2007) de que o adulto pela sua experiência e vivência com o passar dos anos, apresenta mais autonomia, e sendo está uma característica importante do ensino na modalidade EAD, estes deveriam obter um melhor resultado, quanto maior fosse a sua idade.

4.4. MODELAGEM ESTATÍSTICA

Tendo em vista a consecução dos objetivos propostos e de modo a conferir uma maior robustez aos resultados da pesquisa, buscou-se através dos resultados obtidos, com auxílio da modelagem estatística, observar o desempenho dos candidatos do Enade 2018, no curso de Ciências Contábeis, consoante as variáveis selecionadas nesta pesquisa, em especial quanto a modalidade de ensino.

Nota-se, conforme figura 3, consoante o tamanho do efeito proposto por *Cohen* (1988; 1992), que houve um pequeno efeito (0,27), na comparação das médias das notas brutas da prova, consoante as modalidades de ensino, não representando por isso diferenças relevantes entre as duas modalidades.

Figura 3 – Tamanho do Efeito - Nota Bruta da Prova x Modalidade de Ensino

Obs per group:			
	EaD =	12,826	
	Presencial =	40,030	
Effect Size	Estimate	[95% Conf. Interval]	
Cohen's d	-.2669663	-.2869165	-.2470136
Hedges's g	-.2669625	-.2869124	-.2470101

Fonte: Microdados do Enade 2018.

De acordo com o modelo bruto elaborado através da análise de regressão baseado na Nota Bruta da Prova (*nt_ger*) e nas modalidades de ensino (*co_modalidade*), conforme figura 4, a diferença entre as médias da Nota Bruta da Prova, entre as modalidades de ensino é de 3.3044 pontos. Observa-se, portanto, a existência de uma diferença muito pequena na média de acordo com a variável modalidade de ensino, não havendo, deste modo, diferença significativa se o candidato realiza seu curso na modalidade presencial, tampouco EAD.

Figura 4 – Resultados do Modelo Bruto (Nota Bruta da Prova x Modalidade de Ensino)

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	52,856
Model	106063.075	1	106063.075	F(1, 52854)	=	692.30
Residual	8097420.54	52,854	153.203552	Prob > F	=	0.0000
Total	8203483.62	52,855	155.207334	R-squared	=	0.0129
				Adj R-squared	=	0.0129
				Root MSE	=	12.378

nt_ger	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
co_modalidade	3.304387	.1255866	26.31	0.000	3.058236	3.550537
_cons	34.1857	.1092921	312.79	0.000	33.97149	34.39991

Fonte: Microdados do Enade 2018.

Conforme podemos observar também de acordo com a figura 4, acerca do modelo bruto, utilizando-se apenas a variável referente às modalidades de ensino (variável independente), esta variável explica apenas 1,29 % da Nota Bruta da Prova (variável dependente), ou seja muito pouco, sendo de pouca relevância a importância da modalidade de ensino na nota bruta da prova.

Em sequência, foi criado um modelo estatístico ajustado, baseado em todas as variáveis utilizadas nesta pesquisa, a fim de verificar a capacidade explicativa destas variáveis e de se criar uma equação que represente o desempenho (consoante nota bruta da prova) do candidato no exame, de acordo com as variáveis utilizadas.

Na análise do modelo ajustado, foram incluídas todas as variáveis utilizadas na pesquisa (categoria administrativa da IES; organização acadêmica da IES; modalidade de ensino; região de funcionamento do curso; idade do inscrito; nota bruta da prova; renda familiar) para utilizando-se de um modelo de regressão linear multivariado, se obter o presente resultado conforme a figura 5.

Figura 5 – Resultados do Modelo Ajustado (Nota Bruta da Prova)

Source	SS	df	MS	Number of obs	=	52,856
Model	620670.522	15	41378.0348	F(15, 52840)	=	288.34
Residual	7582813.1	52,840	143.505168	Prob > F	=	0.0000
				R-squared	=	0.0757
				Adj R-squared	=	0.0754
Total	8203483.62	52,855	155.207334	Root MSE	=	11.979

nt_ger	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
co_modalidade	3.210102	.1546723	20.75	0.000	2.906943 3.513261
_Ico_orgaca_1	.2421014	.1407465	1.72	0.085	-.0337631 .5179658
_Ico_orgaca_4	-1.490667	.1506589	-9.89	0.000	-1.78596 -1.195374
_Ico_regiao_2	.9755235	.2426062	4.02	0.000	.5000131 1.451034
_Ico_regiao_3	3.321683	.2294357	14.48	0.000	2.871987 3.771379
_Ico_regiao_4	1.759725	.2405355	7.32	0.000	1.288274 2.231177
_Ico_regiao_5	.6997037	.274933	2.54	0.011	.1608326 1.238575
_Ico_catega_1	-3.181545	.1743518	-18.25	0.000	-3.523276 -2.839814
_Ico_catega_2	-7.136279	.8151314	-8.75	0.000	-8.733944 -5.538614
_Irendar_3	-3.06643	.2067521	-14.83	0.000	-3.471666 -2.661194
_Irendar_4	-4.808832	.1717779	-27.99	0.000	-5.145518 -4.472145
_Irendar_5	-6.156596	.1661508	-37.05	0.000	-6.482253 -5.830939
_Irendar_6	-7.097242	.1897556	-37.40	0.000	-7.469164 -6.725319
_Irendar_7	-8.163382	.8138489	-10.03	0.000	-9.758533 -6.568231
nu_idade	-.0629498	.0075595	-8.33	0.000	-.0777665 -.0481331
_cons	41.83019	.4132434	101.22	0.000	41.02022 42.64015

Fonte: Microdados do Enade 2018.

Conforme podemos observar de acordo com a (figura 5), as variáveis utilizadas na pesquisa, que compõe o presente modelo ajustado, explicaram 7,54% do fenômeno em estudo.

As variáveis representadas no modelo ajustado proposto na figura 5, podem ser melhor identificadas observando-se o Quadro 3, disposto no capítulo anterior.

O presente modelo omitiu no seu resultado as respectivas categorias de referência das variáveis ajustadas (“Ico_orgaca_0”, “_Ico_regiao_1”, “_Ico_catega_0”, e “_Irendar_0”), de modo a melhor representar a presente análise.

Observa-se então, que o modelo ajustado apresenta maior grau de explicação da nota bruta da prova (7,54%) do que o modelo bruto (1,29%), tendo em vista a presença de outras variáveis não somente a modalidade de ensino.

Nota-se também que dentre as variáveis utilizadas no presente estudo, a variável renda foi aquela que mais contribuiu para a explicação no modelo, chegando em alguns casos (_Irendar_6) a decrescer até -7,09 pontos (até 1,5 s.m.), nessa variável observa-se também um decrescimento da nota incluindo também os

candidatos que não informaram a sua renda familiar ($_lrendar_7$), na ordem de -8,16 pontos.

Com base no modelo ajustado (figura 5) têm-se a seguinte equação, que representa a Nota i prevista (esperada):

$$\text{Nota } i = 41,8 + 3,21 \text{ Mod.} + 0,24 \text{ O.A.}_1 - 1,49 \text{ O.A.}_4 + 0,98 \text{ R}_2 + 3,23 \text{ R}_3 + 1,76 \text{ R}_4 + 0,70 \text{ R}_5 - 3,18 \text{ C.A.}_1 - 7,14 \text{ C.A.}_2 - 3,06 \text{ R}_3 - 4,80 \text{ R}_4 - 6,16 \text{ R}_5 - 7,10 \text{ R}_6 - 8,16 \text{ R}_7 - 0,06 \text{ Idade}$$

Em sequência, ao término deste capítulo, serão feitas as considerações finais após a análise e discussão dos resultados do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo atingiu o objetivo proposto uma vez que conseguiu através dos resultados do Enade 2018, identificar a modalidade de ensino que apresentou o melhor resultado auferido através do desempenho discente (baseado na nota bruta da prova).

Os achados desta pesquisa, demonstram também que, consoante a classificação do tamanho do efeito proposta por Cohen (1988; 1992), houve uma diferença pequena entre as médias por modalidade de ensino.

De acordo com os resultados desta pesquisa, a média das notas do Enade no ensino presencial (37,4901) foi ligeiramente superior à média das notas no ensino a distância (34,1857), sendo, deste modo, mais favoráveis ao ensino na modalidade presencial. Entretanto, esta diferença matemática obtida entre as médias das modalidades de ensino em questão não possui relevância estatística.

Tendo por finalidade identificar o poder de explicação exercido pela variável modalidade de ensino na nota bruta da prova, utilizando-se da modelagem estatística e de técnicas de regressão linear, observou-se que esta variável explicou somente 1,29% dos casos, de acordo com modelo bruto.

Consoante os resultados encontrados, quando analisadas todas as variáveis utilizadas na pesquisa conjuntamente (modelo ajustado), identificou-se que estas variáveis explicavam apenas 7,54% dos casos.

É importante registrar que, independente da modalidade de ensino, os candidatos dos cursos de Ciências Contábeis do Enade 2018, obtiveram em média, um resultado muito baixo, principalmente considerando os resultados em face da nota máxima que poderia ter sido obtida na avaliação. Observa-se, em consequência que, consoante estes resultados, a modalidade de ensino possui pouca relevância na nota bruta da prova nesta edição do Enade.

Contribui este estudo também para esclarecer que, embora duramente criticada, a modalidade de ensino a distância tem tido um desempenho muito parecido com o ensino na modalidade presencial. De acordo com os resultados do Enade 2018, ambas as modalidades de ensino necessitam melhorar o seu desempenho, não havendo desta forma, uma modalidade “melhor” do que a outra.

Diante dos resultados encontrados neste estudo, associado a dimensão da “autonomia do aluno” proposta na Teoria da Distância Transacional de Moore

(MOORE, 1993; KEARSLEY; KEARSLEY, 2007;2013), deduz-se que os alunos da modalidade a distância com menor faixa etária (até 29 anos de idade), foram aqueles que obtiveram a menor média na nota bruta da prova.

Conclui-se também que, conforme se aumentava a idade (de acordo com os agrupamentos etários), observava-se um aumento na referida média da nota bruta da prova, a exceção do último grupo etário (60 anos ou mais). Entretanto, é importante ressaltar que este grupo etário de mais idade, representava menos de 1% dos alunos nesta modalidade.

No caso da EAD, este fato têm um impacto maior do que no ensino presencial, considerando que o perfil do aluno nesta modalidade de ensino é de um aluno com mais idade (adulto, com 30 anos ou mais), sendo independente, experiente e autônomo, alinhado assim aos preceitos da Teoria da Distância Transacional, proposta por Moore (1993), Moore e Kearsley (2007; 2013), quanto as características relacionadas a dimensão da “autonomia do aluno”.

Consoante a presente pesquisa, quanto aos resultados segregados por idade (agrupada) na modalidade de ensino presencial, notou-se que o grupo de menor idade (até 29 anos) foi aquele que obteve a melhor média da nota bruta da prova neste exame, de forma oposta a modalidade EAD, tendo os demais grupos etários (mais velhos), obtidos notas inferiores a este grupo.

As características inerentes a modalidade de ensino a distância, devem ser discutidas e incluídas da melhor maneira possível para avaliação do ensino superior, com impacto direto nas políticas públicas voltadas para esta área no país, principalmente quanto a necessidade de se pensar no Enade dando um maior suporte ao ensino nesta “nova” modalidade de ensino.

É importante destacar que em consulta ao INEP acerca de informações sobre a tabulação de dados referente a Unidade da Federação (UF) da Instituição de Ensino Superior (IES) a que pertencem os candidatos participantes dos exames, o referido órgão retornou informando que esta variável apresenta o dado referente a sede da IES a qual está vinculada cada candidato, e não o efetivo local em que este realiza seu curso.

Acredita-se que em se tratando da EAD, uma informação acerca do efetivo local de realização do curso (polo de ensino a distância/cidade/estado), agregaria mais qualidade a informação e a pesquisa, diferente da UF da sede da IES, que não é necessariamente a mesma em que o candidato realiza seu curso e está inserido.

É importante destacar que o Enade é uma atividade curricular obrigatória nos cursos de graduação, não sendo necessário a obtenção de nota mínima para aprovação em tal exame por parte do aluno, sendo uma avaliação institucional. Deste modo, os respondentes podem de forma proposital, prejudicar a avaliação das instituições de ensino, influenciando negativamente os resultados auferidos no exame.

Outro fator que pode influenciar os resultados obtidos através do Enade diz respeito as estratégias que as instituições de ensino superior realizam junto aos discentes, afim de prepará-los para o Exame, de forma que possam obter o melhor rendimento possível, uma vez que os resultados obtidos pelos participantes do Enade, irão diretamente influenciar na avaliação das IES.

Estas estratégias têm relação direta também com questões mercadológicas das IES, principalmente quanto a posição de classificação (*ranking*) que estas ocupam no mercado frente as demais concorrentes. Isso porque, é como se a nota do Enade, que influencia e compõe a nota do curso/IES, fosse um selo de qualidade, uma certificação.

Outra limitação desta pesquisa é devido ao fato de que os resultados da presente edição do Enade foram disponibilizados a pouco tempo (menos de um ano) e ainda não existe uma variedade de pesquisas suficientes que deem suporte ao presente estudo.

Sugere-se como proposta de estudo a realização de uma pesquisa sobre outra forma de aprendizado no ensino superior, o chamado “aprendizado combinado” (*blended learning*), também conhecido como “ensino híbrido”, que trata da combinação entre os modelos de educação a distância e o da instrução em sala de aula, observando-se uma convergência das melhores práticas de ensino a distância e do ensino presencial.

O modelo híbrido, que agrega as melhores técnicas e ferramentas das duas modalidades de ensino, principalmente em momentos como o atual de pandemia mundial decorrente do coronavírus (COVID-19), poderia dar o suporte necessário a manutenção das atividades acadêmicas, diferentemente do ensino presencial, tratando-se de um tema interessante a ser pesquisado.

Propõe-se também, um estudo sobre a evasão no ensino superior, que embora seja um tema bastante pesquisado, este não é muito discutido, principalmente se considerado com um olhar voltado a modalidade EAD. Sugere-se também pesquisar

sobre o baixo desempenho consoante os resultados dos cursos de Ciências Contábeis no Enade.

E por fim, sugere-se também a realização de estudos que busque comparar a evasão escolar no ensino superior no curso em questão, entre as modalidades de ensino presenciais e à distância, para, com isto, contribuir com o desenvolvimento de políticas públicas de educação superior no país mais eficientes.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**. Vol.58, nº3. Jul/Set 2007. pp. 351-374. Brasília: ENAP, 2007.

ALONSO, Kátia Morosov. **A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010.

BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 13, n. 3, pp. 863–868, 2008.

BATISTA, Antônio Barbosa; CRUZ, Naiana Vasconcelos Silva; ANDRADE, Christian Mascarenhas; BRUNI, Adriano Leal. Desempenho discente nos ENADEs 2009 e 2012 do curso de Ciências Contábeis do Nordeste Brasileiro: uma análise comparativa entre o ensino a distância e o ensino presencial. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC. 2014**.

BEUREN, Ilse Maria. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o Índice Geral de Cursos (IGC). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, pp. 667-682, nov. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n. 7.988, de 22 de setembro de 1945. Dispõe sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 nov. 1945. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2018

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 maio. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 4.536, de 28 de janeiro de 1922**. Organiza o Código de Contabilidade da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL4536-1922.htm>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. **Lei n. 1.401, de 31 de julho de 1951**. Inclui, no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1401-31-julho-1951-375767-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 fev. 2016.

_____. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 09 abr. 2017.

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11096.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Lei nº 11.638, de 28 de dezembro de 2007. Altera e revoga dispositivos da Lei no 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei no 6.385, de 7 de dezembro de

1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2007 (edição extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010.[...] Altera os Decretos-Leis nos 9.295, de 27 de maio de 1946, [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE s.n., de 8 de fevereiro de 1963**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 jun. 2020. Seção 1, p. 62.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 11 out. 2016. Seção 1, p. 21.

_____. Ministério da Educação. Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 out. 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 31 dez. 2018. Seção 1, p. 59.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sinaes instaurado pela Portaria Normativa nº 1, de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 fev 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores à distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jun. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018. Retificada em 03 de setembro de 2018. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27ago. 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008. Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 08 set. 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download//condicoes_ensino/2008/PORTARIA_NORMATIVA_12.pdf>. Acesso em 09 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/legislacao/2007/portaria_40_12122007.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CFE n. 3, de 3 de outubro de 1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 out. 1992, p. 14

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

CAETANO, Cleyde Cristina Rodrigues; CARDOSO, Tatianne Aparecida de Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira de. Desempenho no ENADE em Ciências Contábeis: ensino a distância (EaD) versus presencial. **Revista Universo Contábil**, v. 11, n. 4, p. 147, 2015.

CABAU, NUBIA CARLA FERREIRA. **A concepção da Teoria da Distância Transacional no Brasil**: Um mapeamento de teses e dissertações no período de 2000 a 2016. 2017. 201p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

_____; COSTA, Maria Luisa Furlan. A Teoria da Distância Transacional: um mapeamento de teses e dissertações brasileiras. (The Theory of Transactional Distance: a mapping of Brazilian theses and dissertations). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 431-447, maio/ago. 2018.

CAMARGO, Pedro; LAMIM-GUEDES, Valdir. Educação a distância no Brasil: comentários e desafios pedagógicos no ensino superior. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 1, p. 25-38, 2015.

CAPES. **Relatório de Avaliação Trienal da Capes 2010**. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/02/RELAT%C3%93RIO-DE-AVALIA%C3%87%C3%83O_ADMINISTRA%C3%87%C3%83O.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

_____. **Relatório de Avaliação Quadrienal da Capes 2017**. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Administracao-quadrienal.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2019.

CHIANTIA, Fabrizio Cezar. Regulamentação e a desburocratização da EAD no Brasil. In: LITTO, Fredric Michael. FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. Vol. 2. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2ª ed. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1988.

_____. *A power primer*. **Psychological bulletin**, v. 112, n. 1, p. 155, 1992.

DCI, **Rede Jornal Contábil**. A nova postura do profissional contábil. 17.10.19. Disponível em: <<https://www.jornalcontabil.com.br/a-nova-postura-do-profissional-de-contabilidade/>>. Acesso in: 27.10.2019.

DIAS, Carmen L.; Horiguela, Maria de Lourdes M.; Marchelli, Paulo Sérgio. Políticas para a avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-64, set. 2006.

FERREIRA, Mônica Aparecida. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. 2015. 123p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2016**. Principais Resultados. Brasília, Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/censo_superior_tabelas.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2017**. Divulgação dos principais resultados. Brasília, Inep, 2018. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/apresentacao_censo_superior2017F.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. [Internet]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/conceito-preliminar-de-curso-cpc->>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. **Índice Geral de Cursos (IGC)**. [Internet]. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indice-geral-de-cursos-igc->>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. **Microdados do Provão 1997**. Exame Nacional de Curso da Educação Superior (Enc). Manual do Usuário. Novembro 2006. Disponível em: <ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/micro_provao1997.zip>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Relatório síntese de área: Ciências Contábeis**. Enade 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Relatório síntese de área: Ciências Contábeis**. Enade 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. **Relatório síntese de área: Ciências Contábeis**. Enade 2018. Brasília: Inep, 2019.

_____. **Microdados do ENADE 2018**: manual do usuário. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/microdados/Enade_Microdados/microdados_enade_2018.zip>. Acesso em: 25 fev. 2020.

_____. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do ensino Superior **Resumo Técnico. Censo da Educação Superior de 2003**. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 15 nov 2018.

_____. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do ensino Superior **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf>. Acesso em: 15 nov 2018.

_____. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do Ensino Superior **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2015**. 2. ed. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+2015/dd2d280c-f644-4776-95ae-28029c928e20?version=1.0>>. Acesso em: 15 nov 2018.

_____. Diretoria de Estatísticas e Avaliação do ensino Superior **Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2018**. 2. ed. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 27 mai 2020.

_____. **Sinaes**. [Internet]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

IUDÍCIBUS. Sérgio de. **Teoria da Contabilidade**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAFFIN, Marcos; PORTELLA, Anastácia Rosa. Graduação em Ciências Contábeis a distância: dando início à discussão. **R. Cont. Ufba**, Salvador-Ba, v. 7, n. 3, p. 74 - 92, dezembro-março 2014.

LIMA, Elizeu Bandeira de; BUENO, Fátima Cristina Araujo Sequeiros; CARMO, Severino Ramos do; VIEIRA, Simone Silva da Cunha. EaD em Ciências Contábeis: Uma análise comparada do desempenho dos cursos no Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância – RBAAD**, Volume 15, 2016.

LUDWIG, D. A. Use and Misuse of p-Values in Designed and Observational Studies: Guide for Researchers and Reviewers. **Aviation, Space, and Environmental Medicine**, v. 76, p. 675–680, jul. 2005.

MACHADO, Esmael Almeida. **Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EaD**: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. 2014. 160p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, Esmael Almeida ; AFONSO, Luís Eduardo. Satisfação e desempenho acadêmico de estudantes de contabilidade na Educação a Distância (EaD): Estudo comparativo com base em resultados do ENADE/2012. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 15, 2015, São Paulo. **Anais**. São Paulo: USP, 2015.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação, vol. 20, núm. 60, jan-mar, 2015, pp. 31-50. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro.

MARION, José Carlos; ROBLES JÚNIOR, Antônio. A busca na qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 9, n. 3, p. 13-24, 2009.

MATTOS, José Eduardo Guimarães Siqueira; DIAS FILHO, José Maria; MOREIRA, Nayara Batista. Desempenho econômico-financeiro das empresas do segmento de serviços de educação na BM&FBovespa e a participação do Fies e do ProUni nos seus resultados. **CONGRESSO BRASILEIRO DE CUSTOS**, v. XXIII, p. 4175, 2016.

MICHAELIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=EMnj>>. Acesso em: 21 set. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior. Brasília, março de, 2004.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Agosto/2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em, 12 Nov. 2017.

_____. **e-MEC**. [Internet]. Disponível em:<<http://emec.mec.gov.br/emec/educacao-superior/cursos>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

MOORE, Michael G. *Learner Autonomy: the second dimension of independent learning*, **Convergence**,v.5, n.2, p 76, 1972.

_____. *Toward a theory of independent learning and teaching*, **The Journal of Higher Education** , v.44, n.9, p. 661-679, 1973.

_____. Teoria da Distância Transacional. Publicado In: KEEGAN, D. (1993) **Theoretical Principles of Distance Education**. Tradução de Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v.1, ago. 2002. (Tradução de: Theoretical Principles of Distance Education).

_____; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem online. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manoel. **O ensino superior à distância no Brasil**. EDUCAÇÃO & LINGUAGEM. v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009.

_____. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em:<<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

NICOLINI, Alexandre Mendes; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TORRES, Adriana Amadeu Garcia; CALDERÓN, Patricia Asunción Loaiza. Desempenho dos cursos de bacharelado em administração no Brasil: uma análise dos resultados no exame nacional de desempenho (ENADE) em 2006, 2009 e 2012. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. 2014.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 7. Reimpr. 2. ed. São Paulo, 2007.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. [Internet]. Disponível em: <[PASSARINHO, YESIS ILCIA Y AMOEDO \(Org.\). **Resoluções e portarias do Conselho Federal de Educação, 1962-1978**. Brasília-DF: MEC/CFE, 1979.](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812#:~:text=Vacina%C3%A7%C3%A3o%20nas%20Am%C3%A9ricas-,OMS%20afirma%20que%20COVID%2D19%20%C3%A9%20agora%20caracterizada%20como%20pandemia,agora%20caracterizada%20como%20uma%20pandemia.>. Acesso em: 05 set. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**. V. 18, p. 19– 32, Junho/2007.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. 1. Reimpr. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

POLIDORI, Marlis Morosini; MARINHO-ARAUJO, Claisy M; BARREYRO, Gladys Beatriz. **SINAES**: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

PORTUGAL, Nilton dos Santos; PORTUGAL JÚNIOR, Pedro dos Santos; ANTONIALLI, Luiz Marcelo; SOUZA, Wanderson Gomes de; ROMANO, Tulio

Marcos. Ensino a Distância: que Valores estão por Trás Dessa Escolha? In: IX **SEGet – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**; 2012 Out 24-26; Resende, Rio de Janeiro.

PRETI, Oreste (Org.) **Educação a Distância**: construindo significados. Cuiabá: NEaD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

RODRIGUES, Brenda Cristina de Oliveira; RESENDE, Marise Santana; MIRANDA Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis no ensino a distância. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 35, n. 2, p. 139-153, 2016.

SAES, Flávio Azevedo Marques de; CYTRYNOWICZ, Roney. O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 3, n. jun 2001, p. 37-59, 2001.

SANTOS, Nalbia de Araújo. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis**. 2012. 257p. Tese de Doutorado. Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo.

SANTOS, Roberto Fernandes dos; BIFI, Claudio Rafael; RIBEIRO, Eduardo Franco; SANTOS, Márcia da Silva; SILVA, Maurício Fernando da; MELO, Paulo da Silva. **Introdução à Contabilidade**: noções fundamentais. São Paulo, 2006.

SCHER, Vinícius Teodoro; SCHUCH JUNIOR, Vitor Francisco; MOREIRA JUNIOR, Fernando de Jesus; ANDRADE, Dalton Francisco de; CORREA, Angela Cristina; BORTOLOTTI, Silvana Ligia Vicenzi. Uma aplicação da teoria da resposta ao item na avaliação do ENADE do Curso de Administração. 2014. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. O "conceito preliminar" e as boas práticas de avaliação do ensino superior. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, n. 38, pp. 9-32, 2008.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; LIMA, Aline Alves Ferreira. Percepção acerca da educação superior à distância nas pequenas cidades brasileiras: um estudo de caso no município de Poço Verde-SE. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 57-66, 2016.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) 2006. **Revista Universo Contábil**, v. 4, n. 3, 2008.

SILVA, Regiane Cunha da. Tutoria EaD no Curso de Ciências Contábeis. In: SANTANA, Otacilio Antunes; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares (Orgs). **Tutor EAD e o processo da tutoria na Universidade Aberta do Brasil**. – São Paulo: Blucher, 2017.

_____. **Metodologia da Pesquisa aplicada à contabilidade:** orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Maria Valesca D. de C. e SANTOS, Letícia M. Saberes necessários para atuação em ead: da tutoria à coordenação de curso. (Org). **Estratégias de ensino e aprendizagem em EAD: tendências e práticas atuais.** v. 3, Bahia: Fast Designer, 2012.

SOARES, Sandro Vieira; RICHARTZ, Fernando; VOSS, Barbara de Lima; FREITAS, Claudio Luiz de. Evolução do currículo de Contabilidade no Brasil desde 1809-DOI: <http://dx.doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v10n30p27-42>. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 10, n. 30, p. 27-42, 2012.

SOUZA, Emerson Santana de; MACHADO, Lúcio de Souza. Determinantes do Desempenho dos Cursos de Ciências Contábeis. In: Congresso USP de Controladora e Contabilidade, 11, 2011, São Paulo-SP. **Anais ...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SOUZA, Emerson Santana de. **ENADE 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis.** 2008. 96p. Dissertação (Mestrado) - Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da UnB, UFPB, e UFRN.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior:** (estrutura e funcionamento). 2 ed. ver. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SPANHOL, Fernando; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; GIGLIO, Kamil; FREIRE, Patrícia de Sá. O estado da arte da educação a distância: uma meta-análise da contribuição da UFSC. In: **CIAED CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.** 2010.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros; MENEGUEL, Stela Maria; PEIXOTO, Ana Lydia Vasco de Albuquerque; PRADO, Aryane de Paula; GRIBOSKI, Claudia Maffini; ROBL, Fabiane; BARREYRO, Gladys Beatriz; FERNANDES, Ivanildo Ramos; ROTHEN, José Carlos. SOUSA, José Vieira de; BORTOLIN, Letícia; OLIVEIRA, Maria Antonieta Albuquerque de; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa; ABENSUR, Patricia Lima Dubeux; CAVACHIA, Raiani Cristina. A relação expansão-avaliação da educação superior no período pós-LDB/1996. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 92-105, 2014.

VERGARA, S. C. Estreitando relacionamentos na educação a distância. **Cadernos EBAPE.BR.** Vol. V, ed. esp., jan. 2007.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, 2009.

VIDAL, Elisabete. **Ensino a distância vs Ensino Tradicional.** Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2002.

WAINER, Jacques; MELGUIZO, Tatiana. Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no ENADE de 2012 a 2014. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. 162807, 2018.

WASSERSTEIN, R. L.; LAZAR, N. A. *The ASA's Statement on p-Values: Context, Process, and Purpose*. **The American Statistician**, v. 70, n. 2, p. 129–133, 2 abr.