



## SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA PRESENCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

### SATISFACTION OF ACCOUNTING STUDENTS ENROLLED IN THE DISTANCE AND FACE-TO-FACE EDUCATION IN BRAZIL: A COMPARATIVE ANALYSIS

### SATISFACCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD INSCRITOS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PRESENCIAL EN BRASIL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO

Recebido em: 30-03-2022  
Avaliado em: 29-12-2022  
Reformulado em: 08-03-2023  
Aceito para publicação em: 06-09-2023  
Publicado em: 31-01-2024  
Editor Responsável: Denise Mendes da Silva

**Beatriz Fátima Morgan<sup>1</sup>**  
**Ludmila de Melo Souza<sup>2</sup>**  
**Rafael Silva Alves Borges<sup>3</sup>**  
**Maurício Alves Moreira Souza<sup>4</sup>**

#### RESUMO

Este estudo compara a satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis nas modalidades de Educação a Distância e Presencial. A coleta de dados foi feita por meio de questionários aplicados em abril de 2019. Foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e de análise multivariada de dados, mais precisamente a estatística do Alpha de Cronbach, análise fatorial por componentes principais e regressão logística binária. Os resultados indicaram que o índice de satisfação é menor para os estudantes da modalidade a distância. Também mostraram como é relevante o envolvimento do professor para a satisfação dos estudantes. O estudo contribui para a literatura de satisfação nos cursos de Ciências Contábeis na Educação a Distância em comparação com a Educação Presencial e para o debate do modelo de educação superior que se quer no Brasil, mais especificamente na área contábil.

**Palavras-chave:** Satisfação; Modalidades de Ensino; Ciências Contábeis; Ensino Superior.

#### ABSTRACT

This study compares the satisfaction of Accounting students in the Distance and Face-to-face Education modalities. Data collection occurred through questionnaires applied in April 2019.

<sup>1</sup>Doutora em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP); Professora do Programa de Pós-Graduação em Governança e Inovação em Políticas Públicas da Universidade de Brasília (UnB); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3573-7873>; E-mail: [beatrizmorgan@unb.br](mailto:beatrizmorgan@unb.br)

<sup>2</sup>Doutora em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (USP); Professora do Programa de Pós-Graduação em Governança e Inovação em Políticas Públicas da Universidade de Brasília (UnB); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2340-2929>; E-mail: [ludmilamelos@unb.br](mailto:ludmilamelos@unb.br)

<sup>3</sup>Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UnB); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5137-6639>; E-mail: [rsaborges@gmail.com](mailto:rsaborges@gmail.com)

<sup>4</sup>Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UnB); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8877-4419>; E-mail: [mauricioalvesmr@gmail.com](mailto:mauricioalvesmr@gmail.com)

We used descriptive statistical techniques and multivariate data analysis, more precisely, Cronbach's Alpha statistics, factor analysis by principal components and binary logistic regression. The results indicated that the satisfaction index is lower for distance education students. They also showed how relevant teacher involvement is for student satisfaction. The study contributes to the literature on satisfaction with Accounting courses in Distance Education compared to Face-to-face education and the debate on the higher education model desired in Brazil, specifically in the accounting area.

**Keywords:** Satisfaction; Teaching Modalities; Accounting Sciences; Higher Education.

## RESUMEN

Este estudio compara la satisfacción de los estudiantes de la carrera de Ciencias Contables en las modalidades de Educación a Distancia y Presencial. La recolección de datos se hizo a través de cuestionarios aplicados en abril de 2019. Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva y análisis de datos multivariados, más precisamente el estadístico Alfa de Cronbach, análisis factorial por componentes principales y regresión logística binaria. Los resultados indicaron que el índice de satisfacción es menor para los estudiantes de Educación a Distancia. También mostraron cuán relevante es la participación de los docentes para la satisfacción de los estudiantes. El estudio contribuye para la literatura sobre satisfacción en los cursos de Contabilidad en Educación a Distancia en comparación con la Educación Presencial y al debate sobre el modelo de educación superior que se desea en Brasil, más específicamente en el área de contabilidad.

**Palabras-clave:** Satisfacción; Modalidades de Enseñanza; Ciencias Contables; Enseñanza Superior.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil teve dois propulsores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2006. A LDB trouxe como novidade o incentivo do poder público no desenvolvimento e veiculação de programas de Educação a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1996). Pode-se dizer que o sistema UAB é uma das formas de concretização da LDB no que tange ao ensino superior ao objetivar a sua expansão e interiorização via EaD (Brasil, 2006). A partir disso, a EaD obteve um crescimento significativo no cenário educacional brasileiro. Isso pode ser observado ao serem comparados os números de 2011 e 2021. O total de matrículas em cursos totalmente a distância passou de 15% do total em 2011 para 41% do total em 2021 (Inep, 2021).

Lado a lado com a expansão da EaD está a evasão nos seus cursos. Os dados disponibilizados pelo Instituto Semesp mostram crescimento na taxa de evasão, quando comparados os números de 2014 com os de 2019. Apesar dos cursos presenciais também apontarem crescimento, a taxa nos cursos EaD é maior que a dos cursos presenciais (Semesp, 2021). Nos resultados apontados por Bittencourt e Mercado (2014), que estudaram um curso EaD, as causas endógenas são as que mais influenciaram a evasão no curso estudado, com destaque para a insatisfação com os tutores. Os tutores já foram descritos como uma subclasse docente, visto ser uma prestação de serviço que ocorre na informalidade (Segenreich, 2009).

Nesse contexto, a portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, estabelece a possibilidade de os cursos presenciais ofertarem 40% da carga horária na modalidade a distância (Brasil, 2019). Nos cursos que fizerem essa opção, tem-se a substituição da Educação Presencial (EP) pela EaD em mais de 1/3 dos seus currículos. Com isso, a EaD passa a ir além

da lógica de expansão da educação superior (Alonso, 2010) para a lógica de substituição de modalidade de ensino. Essa substituição pode ser precoce na medida em que aspectos tais como a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino são problemas ainda presentes (Segenreich, 2009).

A experiência recente com a pandemia da Covid-19 mostrou que a transição da educação presencial para a remota pode gerar experiências negativas. Fatores relacionados com a qualidade de ensino, a carga de informações e discussões online, o formato das aulas, a falta de comunicação com professores e a preferência por aulas assíncronas resultou em insatisfação por parte dos estudantes (Conrad et al., 2022).

Isto posto, faz-se mister pesquisas que se comparem a EaD com a EP para que se complementem pesquisas anteriores sobre o assunto e se forneçam subsídios de análise aos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES). A comparação de ambas ainda é necessária visto a EaD, diante dos problemas apresentados (Segenreich, 2009), não estar legitimada até o presente momento e, conforme Ferreira e Carneiro (2015), os estágios de institucionalização de EaD variarem entre as IESs, apresentando níveis pré-institucionais e semi-institucionais entre elas.

Desse modo, a avaliação da satisfação dos estudantes se coloca como ferramenta importante no âmbito educacional, como explicam Vieira et al. (2008, p. 66): “[...] monitorar os níveis de satisfação dos acadêmicos, avaliando o seu interesse e o dos professores, as formas de ensino, os currículos e a organização do curso, é uma maneira de garantir a satisfação das necessidades tanto dos alunos como da sociedade”.

As pesquisas anteriores, as que estudaram e compararam o nível de satisfação de estudantes de ensino superior em cursos desenvolvidos na modalidade tradicional e a distância, encontraram resultados variados. Navarro e Shoemaker (2000) verificaram em disciplinas de Economia da Universidade da Califórnia – Irvine (UCI) um alto nível de satisfação associado a dois grupos de estudantes que experenciaram a modalidade a distância, com 90% dos indivíduos de um dos grupos analisados, afirmando que aprenderam “tanto quanto ou ainda mais” do que aprenderiam na versão tradicional do curso.

Allen, Bourhis et al. (2002), após realizarem uma meta-análise de estudos, executaram análises comparativas de cursos ministrados na modalidade tradicional e cursos ministrados na modalidade a distância. Eles encontraram resultados que revelaram praticamente nenhuma diferença entre os níveis de satisfação geral dos estudantes com os cursos das duas modalidades. A mesma conclusão foi obtida por Roach e Lemasters (2006) ao constatarem que não há diferença significativa entre a satisfação dos estudantes nas disciplinas de um programa de mestrado em Administração Educacional de uma universidade dos Estados Unidos nas duas modalidades.

Em relação às disciplinas da área contábil, Beaghan (2007) observou que, dentre três disciplinas analisadas em uma universidade do Noroeste Pacífico dos Estados Unidos, em uma delas, a satisfação dos alunos que cursavam a modalidade a distância era maior do que a dos estudantes da modalidade presencial, enquanto nas outras duas disciplinas o resultado foi contrário. Klozovski (2013) concluiu que alunos da modalidade a distância da disciplina de contabilidade geral do curso de Administração do estado do Paraná/Brasil apresentaram maior nível de satisfação e percepção de valor do que alunos que cursaram a disciplina na modalidade presencial.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: existe diferença na satisfação dos estudantes dos cursos de graduação presencial em comparação com os estudantes do curso de graduação a distância em Ciências Contábeis? O objetivo do estudo é comparar a satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis da EaD em relação à EP e verificar o que influencia o grau de satisfação.

Diferentemente das pesquisas mencionadas, procura-se neste estudo analisar o curso de Ciências Contábeis como um todo, nas modalidades a distância e presencial, em vez de uma ou algumas disciplinas selecionadas. Isso possibilita que mais aspectos do curso sejam analisados, e estudantes de todos os períodos do curso sejam indagados. É importante ressaltar também que a maioria dos estudos mencionados foram realizados com estudantes de outros países e já datam mais de uma década da coleta dos dados.

Este estudo foca em estudantes brasileiros e, conforme os dados mostram no perfil dos respondentes, mais da metade deles pertencentes à “Geração Internet” (Lopes et al., 2014). Além disso, este estudo contribui para o debate do modelo de educação superior que se quer no Brasil, mais especificamente na área contábil, além de ser subsídio para gestores na melhoria dos cursos e na decisão de substituição da EP pela EaD.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Educação a Distância versus Educação Presencial

A maior diferenciação entre as modalidades de EP e EaD está relacionada com o espaço que as atividades ocorrem, ou seja, o face-a-face. A EaD é caracterizada pela separação entre professor e estudante no espaço e no tempo. No entanto, o uso da tecnologia na educação virtual pretende minimizar essa distinção (Saunders, 2004) e traz a vantagem de os estudantes exercerem o aprendizado em qualquer lugar, proporcionando maior autonomia no planejamento das horas de estudo e trabalho (Herrador-Alcaide et al., 2019), embora muitas vezes ser vista como uma barreira para a interação (Howard, 2002). Abrahamson (1998), por exemplo, afirma que a natureza limitada da interação entre alunos e instrutores na EaD se caracteriza como um problema, já que esse contato é importante para a construção de um processo de aprendizagem positivo.

A comunicação com o uso da mídia é inovação trazida pela EaD, que possibilita trespassar significativos obstáculos geográficos, culturais e sociais e impactar um número mais amplo de indivíduos por meio das novas tecnologias disponíveis (Cornachione Jr., & Silva, 2001; Melchert, 2015). Porém, constituem-se num desafio para as instituições de ensino em, pelo menos, dois aspectos. Um deles é a necessidade de investimentos em tecnologia avançada para a mediação. O outro, é a mudança na cultura dos professores e alunos que tem como parâmetro o modelo pedagógico presencial, caracterizado pela presença física de professores e alunos num mesmo tempo e espaço (Mugnol, 2009).

Rurato (2011) elenca uma série de observações que devem ser feitas em relação à EaD, ilustrando que nem sempre os sistemas desse tipo de modalidade estão em harmonia com as características pessoais dos discentes. Dentre os pontos, está o fato de que certos indivíduos aprendem de forma mais eficiente mediante a inter-relação face-a-face com os demais educandos; o maior nível de autodisciplina exigido pela EaD; a necessidade de ter certo grau de familiaridade no manuseio do computador e dos demais elementos tecnológicos essenciais ao processo, entre outros.

Um dos desafios da docência a distância é a falta de corporeidade do aluno (Carmo, & Franco, 2019). Esse ponto é importante visto que a interação entre professor e aluno e entre os estudantes faz parte do processo de aprendizagem (Howard, 2002). A EaD poderia superar essa limitação quando a tecnologia usada como comunicação entre os estudantes fosse acompanhada de estratégias e atividades colaborativas de forma apropriada. No lugar de procurar somente a resposta correta, o professor poderia induzir comunicação interativa (Bernard et al, 2004), como no caso de fóruns.

Outro ponto discutido quando são comparadas as duas modalidades de educação é o desempenho dos estudantes. O desempenho dos estudantes da EaD, comparado aos da EP, é um ponto contraditório na literatura, visto os resultados mostrarem tanto desempenho inferior

do primeiro em relação ao segundo (Saunders, 2004; Caetano et al., 2015), quanto superior (Nascimento et al., 2013) e sem diferença estatisticamente significativa (Dellana et al., 2000; Liu, 2007, Stack, 2015). A variabilidade no resultado das pesquisas mostra que é impossível afirmar que a EaD é melhor, pior ou igual à educação presencial em termos de avaliação de desempenho, percepção positiva e taxa de retenção (Bernard et al., 2004).

Ademais, é importante ressaltar que, mesmo com suas diferenças e suas respectivas vantagens e limitações, a EP e a EaD não são forças antagônicas, mas sim complementares (Hermida, & Bonfim, 2006). A modalidade EaD serve para atender às demandas não cumpridas pela educação tradicional, e assume um papel cada vez maior importante e relevante dentro do cenário educacional, especialmente no ensino da população adulta (Belloni, 2005). Se de um lado a EaD e o EP são colocados em polos distintos, por outro conjectura-se que a primeira pode afetar a segunda em termos de metodologias (Saunders, 2004).

## 2.2 Satisfação da educação presencial e da educação a distância

Rowley (2003) elenca quatro motivos para se coletar as percepções e opiniões dos estudantes em relação a cursos do ensino superior. Primeiramente, os dados colhidos dos estudantes podem conduzir ações de aprimoramento. Segundo, coletar o *feedback* dos discentes seria essencial para fornecê-los uma oportunidade de realizarem uma autoavaliação acerca de seus processos individuais de aprendizagem, permitindo-os examinar fatores a serem aperfeiçoados e evoluídos. Terceiro, possibilitar que os alunos expressem seus níveis de satisfação com a experiência acadêmica na condição de “clientes” da instituição de ensino. E, por fim, para viabilizar um possível estabelecimento de indicadores de qualidade e aspectos de *benchmarking* para a instituição, ferramentas que podem auxiliar positivamente na construção de boa reputação no mercado educacional.

Nesse sentido, pesquisadores têm desenvolvido métodos com o objetivo de conhecer e examinar as percepções dos estudantes e mensurar a satisfação deles em relação às disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino. Sobre o conceito de satisfação, Kotler (1998, p. 53) assim define: “[...] é o sentimento de prazer ou de desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto (ou resultado) em relação às expectativas da pessoa”.

As pesquisas sobre satisfação da educação superior, graduação e pós-graduação utilizam diferentes constructos para coleta e análise dos dados, conforme podem ser observados na Tabela 1.

**Tabela 1**  
*Constructos das pesquisas de satisfação na educação superior*

Pesquisa	Modalidade <sup>a</sup>	Local de Aplicação	Curso	Categorias
Beaghan (2007) <sup>b</sup>	Comparação EaD e EP	Estados Unidos	Ciências Contábeis	Qualidade das aulas Comunicação (professor-estudante/estudante-estudante) Avaliação Experiência com o conteúdo
Bolliger e Erichsen (2013)	EP (Híbrido) e EaD	Estados Unidos	Educação	Professor Tecnologia Configuração do curso Interação entre estudantes Desempenho Satisfação geral
Walter, Tontini e Domingues (2005)	Presencial	Brasil	Administração	Atendimento (administrativo) Capacitação dos professores Métodos de ensino

SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA PRESENCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Pesquisa	Modalidade <sup>a</sup>	Local de Aplicação	Curso	Categorias
				Atitude (Professores) Conteúdo Infraestrutura
Mahmood et al. (2012) <sup>c</sup>	Comparação EaD e EP	Paquistão	Psicologia	Envolvimento do professor Demandas da disciplina Interação entre os estudantes Satisfação geral
Marcuzzo et al. (2017)	EaD	Brasil	Diversos	Aluno Professor/Tutor Curso Tecnologia Modelo de ensino Ambiente do curso Satisfação do aluno
Gomes et al. (2020)	EP	Brasil	Ciências Contábeis	Aprendizagem e desempenho pessoal Conteúdo atualizado Avaliação adequada Grade curricular Método de ensino Nível de exigência do professor Organização do curso Qualidade do ensino/desempenho do curso Relacionamento com o professor
Souza e Reinert (2010) <sup>d</sup>	Comparação EaD e EP	Brasil	Administração	Estrutura curricular Corpo docente Ambiente social Características do curso Infraestrutura
Richartz et al. (2017)	EP	Brasil	Ciências Contábeis	Infraestrutura da universidade Infraestrutura do curso Qualificação do corpo docente Didática Oferta de disciplinas práticas Adequação das disciplinas práticas Grade curricular Iniciação Científica Monitoria Proatividade da coordenação do curso Satisfação geral Aspectos positivos e negativos
Roach e Lemasters (2006)	EaD	Estados Unidos	Administração Educacional e Liderança	Conteúdo (clareza dos objetivos da disciplina e o seu alcance, avaliação e materiais para leitura) <i>Delivery</i> (disponibilidade e resposta do professor, coerência entre as atividades e o objetivo do curso, comunicação entre professor e estudantes e entre os estudantes)
Shee e Wang (2008)	EaD	Taiwan	Diversos	Interface para o estudante (Sistema virtual) Comunidade de aprendizagem (professor-estudante/estudante-estudante) Conteúdo

Pesquisa	Modalidade <sup>a</sup>	Local de Aplicação	Curso	Categorias
				Personalização (desempenho)
Wu et al. (2010)	Híbrido	Taiwan	Diversos	Aprendizagem Autoeficácia computacional Funcionalidade do sistema Conteúdo Interação estudante-professor Desempenho Ambiente de aprendizagem

Notas: <sup>a</sup> EaD: Educação a Distância; EP: Educação Presencial; Híbrido: Educação a Distância e Educação Presencial no mesmo curso. <sup>b, c</sup> O artigo não define categorias. Elas foram geradas pelos autores dessa pesquisa a partir das questões efetuadas. <sup>d</sup> Categorias geradas a partir das respostas de questões abertas.

A análise dos onze constructos de avaliação da satisfação demonstrados na Tabela 1 mostrou que a satisfação como uma categoria específica aparece em quatro estudos. Sendo assim, outras categorias são incluídas para se avaliar a satisfação dos estudantes, sendo as mais utilizadas: qualidade/métodos de ensino, comunicação/interação entre professor e estudante e entre os estudantes, avaliação/desempenho e envolvimento do professor.

Interação Estudante-Professor e Envolvimento do professor são constructos presentes no modelo de Paswan e Young (2002) no qual está pesquisa se baseia, principalmente. Por isso, tal estudo e seus constructos junto com outros estudos que nele se embasaram são discutidos mais pormenorizadamente na seção 2.3.

### 2.3 Satisfação e o modelo de Paswan e Young (2002) aplicado aos estudantes de Ciências Contábeis no Brasil

No Brasil, os constructos propostos por Paswan e Young (2002), por vezes adaptados e/ou complementados, foram amplamente aplicados na pesquisa sobre satisfação dos estudantes de Ciências Contábeis na modalidade presencial, ou seja, não foram encontrados estudos que comparassem as modalidades presencial e a distância.

O modelo desenvolvido por Paswan e Young (2002) agrupa em cinco constructos os fatores que podem influenciar no nível de satisfação dos estudantes: Envolvimento do professor, Envolvimento do estudante, Interação Estudante-Professor, Demandas da Disciplina e Organização da Disciplina.

O constructo Envolvimento do professor engloba aspectos relacionados a: como o aluno percebe o entusiasmo e o interesse do professor ao lecionar, se o professor consegue utilizar exemplos para deixar claros os conceitos ensinados, e se ele demonstra interesse em saber se os estudantes entenderam o conteúdo ou não (Paswan, & Young, 2002; Vieira et al., 2008).

O constructo Interesse dos Estudantes está relacionado à atenção e interesse dispendidos pelos discentes no ambiente de ensino-aprendizagem, além de avaliar se o estudante se sentiu desafiado intelectualmente com o curso, bem como se ele acredita estar se tornando mais competente em sua área de estudo. No modelo, tanto esse quanto o constructo Envolvimento do Professor são constructos de segunda ordem (Paswan, & Young, 2002; Vieira et al., 2008).

O constructo Interação Estudante-Professor é composto por fatores relacionados à liberdade que o aluno tem para dividir as suas opiniões com o professor e demais colegas e, também, em relação às oportunidades que ele tem para discutir e sanar dúvidas em relação ao conteúdo ministrado pelo professor (Paswan, & Young, 2002; Vieira et al., 2008).

O constructo denominado Demandas da Disciplina tem a ver com o que é exigido do aluno pelo professor e pela disciplina em si, no que tange à dificuldade das leituras indicadas e dos trabalhos passados pelo professor, por exemplo. Além disso, também envolve fatores como

o volume do conteúdo e a velocidade com que o professor o transmite aos alunos (Paswan, & Young, 2002; Vieira et al., 2008).

Por último, o constructo denominado Organização da Disciplina se refere à organização da disciplina de forma geral, envolvendo fatores como a clareza no delineamento do currículo do curso e se os professores ensinam os conteúdos de forma sistemática, relacionando-os a outros conteúdos relevantes do curso (Paswan, & Young, 2002; Vieira et al., 2008).

Com os constructos mencionados, Paswan e Young (2002) construíram um modelo que simplificada consiste em relacioná-los de tal maneira que os constructos Interação Estudante-Professor, Demandas da Disciplina e Organização da Disciplina afetariam os constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante. O modelo foi testado pelos autores tendo como alvo estudantes da área de negócios de cursos presenciais de uma universidade estadunidense englobando diferentes disciplinas. Os resultados mostraram que Organização da Disciplina e Interação Estudante-Professor afetam positivamente o Envolvimento do Professor e o Interesse do Estudante. E as Demandas da Disciplina afetam negativamente tais constructos.

No Brasil, o primeiro trabalho publicado em periódico científico que testa o modelo com estudantes de Ciências Contábeis foi de um curso presencial da Universidade Federal de Santa Maria, realizado por Vieira et al. (2008), com algumas diferenças. Uma delas é a inclusão do constructo Satisfação Geral como resultado do efeito dos constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante. Outra é a aplicação para estudantes de mais de uma disciplina, resultando na análise de Satisfação do curso. Além disso, a adição de outras assertivas nos constructos. Na análise inicial dos resultados, o constructo Demandas do Curso não apresentou validade satisfatória, sendo retirado do modelo. O estudo chegou à conclusão de que os constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante afetam positivamente a satisfação geral do estudante.

Na sequência cronológica de publicações, os autores Gomes et al. (2013a; 2013b), publicaram duas pesquisas com o objetivo de avaliar os determinantes de satisfação geral dos estudantes de Ciências Contábeis da EP de uma universidade do Paraná. Utilizaram as categorias de Paswan e Young (2002) em estudantes de diversas disciplinas do curso, complementadas pela categoria Satisfação Geral, conforme Vieira et al. (2008). Em uma delas, os autores obtiveram três fatores que mesclaram as assertivas entre as categorias. Como resultado, o fator 1 incluiu principalmente assertivas das categorias Organização do Curso, Satisfação Geral e Demandas do Curso; o fator 2 incluiu assertivas da categoria Envolvimento do Professor; e o fator 3 incluiu assertivas da categoria Interesse do Aluno (Gomes, Dagostini, & Cunha, 2013a). A segunda pesquisa complementa a anterior na medida em que testa o modelo de relações causais proposto por Paswan e Young (2002) com a categoria Satisfação Geral acrescentada por Vieira et al. (2008), porém mantendo a categoria Demandas do Curso, conforme modelo inicial (Gomes et al., 2013b).

Ainda em 2013, Beuren et al. (2013) aplicaram o questionário do artigo de Paswan e Young (2002), com a inclusão de outras assertivas, em estudantes pertencentes à EP que cursavam a disciplina contabilidade introdutória em diferentes cursos de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina. Cabe ressaltar que nessa pesquisa não foi aplicado o modelo de relações causais do artigo original e que os dados foram analisados por meio da técnica de entropia informacional.

Em 2014, Lizote et al. (2014) testaram os constructos Envolvimento do professor, Interesse do aluno, Interação Professor-Aluno, Exigência do Curso e Organização do Curso com a Satisfação dos Estudantes de Ciências Contábeis, sendo os dois primeiros endógenos e os três restantes exógenos. O constructo Exigência do Curso não apresentou relação com os constructos endógenos. Por outro lado, os constructos Organização do Curso e Interação



Professor-Aluno apresentaram significância. Por sua vez, os constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Aluno mostraram-se determinantes para a satisfação geral.

Posteriormente, o modelo no desenho feito por Vieira et al. (2008) foi aplicado novamente com estudantes de Ciências Contábeis de várias universidades públicas do estado de Santa Catarina da EP, obtendo-se a mesma conclusão, ou seja, os constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante afetam positivamente a satisfação geral do estudante (Cunha et al., 2016).

Com o questionário original complementado por Beuren et al. (2013) e também a técnica de entropia informacional para análise, Muller et al. (2017, p. 301) verificaram nas disciplinas de custos de diversos cursos os seguintes atributos de melhoria: “adequação da titulação do professor que ministra a disciplina; participação dos discentes nas discussões em sala de aula; oportunidades dos alunos interagirem durante a exposição do conteúdo; conteúdo repassado pelo professor em um nível mais acelerado; leituras difíceis de serem compreendidas; e, verificação dos modos como o conteúdo é disponibilizado para os discentes”.

Por fim, em continuidade às pesquisas anteriores que aplicaram o modelo, Lizote et al. (2018) testaram a influência dos constructos Envolvimento do Professor e Interesse do Estudante, na Satisfação Geral em diferentes tipos de instituições de ensino, pública, comunitária paga e com fins lucrativos. Os resultados demonstraram que ambos os constructos são determinantes para a satisfação dos estudantes. Porém, o Envolvimento do Professor contribui mais para a satisfação do estudante na universidade pública e com fins lucrativos, enquanto, na universidade comunitária paga, houve equivalência entre os constructos estudados.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como descritivo e exploratório, visto que objetiva comparar percepções e níveis de satisfação de estudantes de Ciências Contábeis da EP e EaD, tema pouco estudado no Brasil. Sendo assim, adota uma perspectiva positivista na medida em que considera a realidade objetiva, com uma ordem subjacente, em que os significados estão presentes na linguagem das assertivas previamente elaboradas, portanto, independem da interpretação do pesquisador.

A unidade de análise são estudantes de cursos de Ciências Contábeis presenciais e a distância. A amostra é do tipo não-probabilística em razão de que a pesquisa é exploratória (Sampieri et al., 2013). A seleção das universidades se deu por facilidade de acesso, e a obtenção dos dados foi aleatória. Assim, participaram 185 estudantes de cursos presenciais oriundos de universidades localizadas nos estados brasileiros do Amazonas, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraná, Piauí e o Distrito Federal. No caso dos cursos a distância, participaram 73 estudantes de universidades dos estados brasileiros de Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Tocantins e o Distrito Federal. Os resultados estão doravante divididos em duas categorias denominadas grupo EP (modalidade presencial) e grupo EaD (modalidade a distância).

A técnica de coleta adotada foi questionário aplicado via plataforma virtual *Google Forms* em abril/2019, composto por duas partes: a primeira indaga sobre o perfil socioeconômico dos estudantes e a segunda toma por base vários estudos anteriores para a definição das questões. No caso de Paswan e Young (2002), as assertivas se referem ao Sistema de Avaliação de Instrução do Aluno (Saia), da Universidade do Estado de Michigan, que avalia os professores. Com isso, foram incluídos os cinco constructos da Saia: Envolvimento do Professor, Interesse do Estudante, Interação Estudante-Professor, Demandas do Curso e Organização do Curso; além do constructo Satisfação Geral, do estudo de Vieira et al. (2008). Adicionalmente, foram incluídas assertivas nos constructos não trabalhadas nos estudos

SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA PRESENCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

citados, conforme Tabela 2. Em tais situações, a fonte corresponde a “elaborada pelos autores deste artigo”.

**Tabela 2**  
*Constructos/Questões*

<b>Constructos</b>	<b>Itens</b>	<b>Fonte</b>
Envolvimento do Professor	1) Os professores parecem interessados em ensinar	Paswan e Young (2002)
	2) Os exemplos utilizados pelos professores ajudam na compreensão conteúdos	
	3) Os professores aparentam dominar todo o conteúdo que ministram	Ozkan e Koseler (2009)
	4) Os professores procuram relacionar a teoria e a prática profissional	Vieira et al. (2008)
	5) De maneira geral, avalio de forma positiva o desempenho dos professores	Vieira et al. (2008)
	6) O professor alcança os objetivos da disciplina	Elaborada pelos autores deste artigo
Interesse do Estudante	7) Você se sente interessado em aprender o conteúdo do curso	Paswan e Young (2002)
	8) Você comunica o professor quando não entendeu algum conteúdo	Elaborada pelos autores deste artigo
	9) Você sente que o curso lhe desafia intelectualmente	Paswan e Young (2002)
10) Você acredita estar se tornando mais competente na sua área de estudo		
	11) De maneira geral, estou interessado e participo ativamente do curso	
Interação Estudante-Professor	12) Os professores encorajam o estudante a expressar sua opinião	Paswan e Young (2002)
	13) Os professores são receptivos a novas ideias e diferentes pontos de vista	
	14) Os estudantes têm oportunidade para fazerem perguntas	Ozkan e Koseler (2009); Vieira et al. (2013)
	15) Os professores dão feedback positivo e/ou negativo em relação aos meus trabalhos e atividades.	
	16) Os professores disponibilizam aos seus alunos materiais de estudo sobre as aulas dadas	Vieira et al. (2008)
17) De maneira geral, a interação aluno-professor é positiva	Cunha et al. (2016)	
Demandas do Curso	18) Você acha as leituras indicadas muito difíceis	Paswan e Young (2002)
	19) O tempo utilizado para a abordagem de cada conteúdo é adequado	Paswan e Young (2002); Cunha et al. (2016)
	20) Os professores trabalham todos os conteúdos previstos nos planos de ensino/ementas das disciplinas	Vieira et al. (2008)
	21) Os professores costumam abordar conteúdos além daqueles planejados nos planos de ensino/ementas das disciplinas	Paswan e Young (2002)
	22) Os trabalhos realizados consomem muito tempo em relação ao conhecimento que agregam	
	23) Os materiais utilizados pelos professores são de boa qualidade	Vieira et al. (2008)
	24) De maneira geral, as disciplinas do curso atendem às minhas expectativas	Cunha et al. (2016).
Organização do Curso	25) Os professores relacionam os conteúdos com as demais disciplinas do curso	Cunha et al. (2016).
	26) Você está satisfeito com a maneira que as provas/avaliações são formuladas e aplicadas	Beaghan (2007); Klozovski (2013)
	27) A sequência da grade curricular do curso é apresentada de maneira adequada	Paswan e Young (2002)
	28) A disponibilização do material do curso é de fácil acessibilidade (meio físico ou virtual)	Walter et al. (2005)
	29) Os recursos disponibilizados auxiliam na aprendizagem das disciplinas (slides, vídeos etc.)	Beaghan (2007); Klozovski (2013)

Constructos	Itens	Fonte
Satisfação Geral	30) De maneira geral, estou satisfeito com o curso 31) Eu planejo contribuir de alguma forma com o curso após terminar a graduação 32) Fora da Instituição de Ensino, quando converso com outras pessoas, eu digo coisas positivas a respeito do curso 33) Eu recomendaria o curso de Ciências Contábeis da minha instituição para um amigo que pretende prestar vestibular para Ciências Contábeis.	Vieira et al. (2008)
	34) Por fim, assinale a alternativa que corresponda à sua satisfação geral com o curso de Ciências Contábeis da sua Instituição de Ensino.	Vieira et al. (2008); Cunha et al. (2016)

Previamente à coleta de dados, o questionário foi submetido ao pré-teste para auferir o entendimento das questões, erros na sua construção e tempo médio de preenchimento. O pré-teste foi conduzido com 5 estudantes do curso presencial em virtude da disponibilidade e facilidade em obter *feedback*. A literatura de método *survey* não discute uma quantidade ideal de respondentes na aplicação do pré-teste. Essa pesquisa o fez com 5 alunos a exemplo de outros autores da área contábil (Peters et al., 2018; Speklé, & Verbeeten, 2014; Ylinen, & Gullkvist, 2014). O envio do questionário foi feito com o compartilhamento do *link* gerado pela plataforma do *Google Forms* para os e-mails e *Whatsapp* dos participantes.

Como resultado, foram corrigidos itens de obrigatoriedade de resposta e formato das questões, e estimou-se o tempo de resposta em 10 a 15 minutos quando feito via *smartphone*. A consulta por mensagem de texto no aplicativo *WhatsApp* com os estudantes não apontou que o questionário estava extenso ou alterações de texto. Todos relataram que as questões estavam claras e objetivas.

Após a coleta e a tabulação das respostas, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e de análise multivariada de dados. Nesse sentido, foram utilizadas: (a) estatística do Alpha de Cronbach; (b) a análise fatorial por componentes principais e (c) regressão logística binária.

A análise do Alpha de Cronbach foi realizada por ser uma medida que avalia a consistência interna das variáveis de um banco de dados, conforme defendem Fávero e Belfiore (2017). Para os autores, é interessante que o resultado da estatística Alpha seja maior que 0,6 para utilização de técnicas exploratórias.

Nesta pesquisa, a análise fatorial foi utilizada por dois motivos. O primeiro foi para validar os constructos previamente estabelecidos na Tabela 2. A segunda razão relaciona-se, em partes, ao objetivo principal do trabalho. Portanto, o intuito foi elaborar um indicador de Satisfação geral a partir do(s) fator(es) obtido(s). Nesse caso, esperava-se que as assertivas de 30 a 34 elencadas na Tabela 2 contribuíssem para a formação de um único fator que, para fins desta pesquisa, comporia o Indicador de Satisfação Geral (ISG).

Após a obtenção do ISG, por meio da técnica de análise fatorial por componentes principais, foi utilizada a técnica de regressão logística binária a fim de verificar se o ISG e as características dos estudantes respondentes eram estatisticamente significantes para diferenciar a modalidade de educação presencial e a distância.

Conforme Fávero e Belfiore (2017), a regressão logística tem como objetivo principal estudar a probabilidade de ocorrência de um evento que se apresenta na forma qualitativa dicotômica. Portanto, nesta pesquisa, os respondentes que participaram da modalidade EaD foram marcados como evento (um) e os da modalidade EP como não evento (zero).

Dessa forma, pode-se definir o vetor de variáveis explicativas com seus parâmetros da seguinte forma:

$$Z = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_x X_x$$

Em que:

$Z$  é a probabilidade de ocorrência do evento 1, que no caso dessa pesquisa é a modalidade EaD;  $X_1$  a  $X_x$  representam o conjunto de variáveis relacionadas às categorias de sexo, estado civil e faixa de idade e o indicador de satisfação geral (ISG) calculado a partir da análise fatorial;  $\beta_1$  a  $\beta_x$  representam os parâmetros estimados para cada variável explicativa  $X$ .

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Perfil dos respondentes da pesquisa

A Tabela 3 apresenta as características dos estudantes dos dois grupos objetos do estudo.

**Tabela 3**  
*Características pessoais*

Característica	Grupo			
	EP <sup>a</sup>		EaD <sup>b</sup>	
	N	%	N	%
<i>Gênero</i>				
Masculino	82	44%	27	37%
Feminino	103	56%	46	63%
Total	185	100%	73	100%
<i>Faixa de Idade</i>				
18 a 20 anos	68	37%	10	14%
21 a 23 anos	57	31%	6	8%
24 a 26 anos	21	11%	9	12%
27 a 30 anos	10	5%	11	15%
31 a 35 anos	14	8%	14	19%
Mais de 35 anos	15	8%	23	32%
Total	185	100%	73	100%
<i>Estado Civil</i>				
Solteiro(a)	155	84%	33	45%
Casado(a)	19	10%	31	42%
Divorciado(a)	5	3%	3	4%
União Estável	4	2%	5	7%
Namorando	2	1%	1	1%
Total	185	100%	73	100%

Nota: <sup>a</sup> EP = modalidade presencial; <sup>b</sup> EaD = modalidade a distância.

O perfil pessoal dos estudantes do curso de Ciências Contábeis diferencia-se significativamente entre os dois grupos analisados nos itens idade e estado civil. Na EP, a maioria dos estudantes possui entre 18 e 23 anos (68%) e são solteiros (84%). Já os estudantes da EaD possuem, em sua maioria, mais de 30 anos (51%), e os solteiros correspondem a 45%. Em relação ao gênero, o feminino é maioria nos dois grupos, sendo 56% no presencial e 63% a distância.

A Tabela 4 mostra os dados focados nas características socioeconômicas, conforme podem ser observados a seguir.

Examinando os dados da Tabela 4, percebe-se que a maior parte dos respondentes do grupo EP possui renda familiar mensal de 1 a 5 salários mínimos (57%) e de 5 a 10 salários mínimos (23%). Com resultado semelhante, o grupo EaD concentra a faixa de renda de 1 a 10 salários mínimos, mas a diferença de renda até 1 salário mínimo se destaca na composição. Enquanto no grupo EP equivale a 7% da amostra, no grupo EaD esse número sobe para 18%.

**Tabela 4**  
*Características e socioeconômicas*

Característica	Grupo			
	EP <sup>a</sup>		EaD <sup>b</sup>	
	N	%	N	%
<i>Renda mensal familiar</i>				
Até 1 salário mínimo	13	7%	13	18%
De 1 a 5 salários mínimos	106	57%	39	53%
De 5 a 10 salários mínimos	43	23%	10	14%
De 10 a 15 salários mínimos	15	8%	5	7%
Acima de 15 salários mínimos	8	4%	6	8%
Total	185	100%	73	100%
<i>Trabalho (ou Estágio)</i>				
Não	57	31%	27	37%
Sim, até 20 horas semanais	42	23%	2	3%
Sim, entre 21 e 30 horas semanais	42	23%	5	7%
Sim, entre 31 e 40 horas semanais	28	15%	17	23%
Sim, mais de 40 horas semanais	16	9%	22	30%
Total	185	100%	73	100%
<i>Trabalha na área contábil</i>				
Sim	85	64%	15	29%
Não	47	36%	36	71%
Total	132	100%	51	100%

Nota: <sup>a</sup> EP = modalidade presencial; <sup>b</sup> EaD = modalidade a distância.

Ao serem questionados se trabalhavam ou realizavam estágio, 31% dos estudantes do grupo EP e 37% dos estudantes do grupo EaD responderam negativamente. Por conseguinte, a maioria dos componentes do grupo EP (69%) e do grupo EaD (63%) afirmam trabalhar ou estagiar.

Entretanto, o que diferencia os dois grupos nesse aspecto é a distribuição de horas semanais trabalhadas pelos indivíduos de cada um deles. No grupo EP, 61% dos respondentes trabalham até 40h/semana, sendo que 46% trabalham até 30h/semana e 9% mais de 40 h/semana. Enquanto isso, no grupo EaD, 33% afirmam trabalhar até 40 h/semana, 10% até 30h/semana e 30% mais de 40 h/semana.

O fato da maior parte dos integrantes do grupo EaD trabalharem ou realizarem estágio, com cargas horárias semanais elevadas, no geral, coaduna com a característica peculiar que a EaD apresenta, pois ao desconstruir as barreiras temporais e espaciais do processo de ensino-aprendizagem, a modalidade coloca-se como uma opção para indivíduos como esses, que desejam se qualificar educacionalmente, mas que muitas vezes são dificultados ou impedidos por intensa rotina de compromissos impreteríveis, dentre outros motivos.

Por fim, constatou-se que o trabalho/estágio da maioria dos respondentes do grupo EP (64%) é relacionado à área contábil contra 29% do grupo EaD.

A pesquisa também indagou sobre o nível de escolaridade. Os resultados apontam que os estudantes do grupo EaD possuem mais tempo de vida acadêmica que os estudantes do grupo EP, visto que 42% daqueles já possuem alguma graduação enquanto desses 21%. Esse fato pode ser explicado pela diferença de faixa etária dos indivíduos da pesquisa, isto é, o grupo EaD é composto por estudantes com maior faixa etária e isso pode esclarecer o fato deles possuírem mais formação acadêmica. Já o grupo EP é composto por jovens que optaram pelo curso de Ciências Contábeis como sua primeira graduação. Tem-se ainda que 6,85% e 1,37% do grupo EaD declarou nível de especialização e doutorado, respectivamente, e no grupo EP, 1,62% e 0%, respectivamente.

Por fim, foi perguntado também aos respondentes se eles possuíam computador (*desktop, notebook, laptop,*) em casa. Tal questionamento é relevante devido à forma que os cursos superiores são configurados atualmente. No âmbito da EP, devido à influência da EaD, cada vez mais tecnologias são empregadas no processo de ensino-aprendizagem, com a utilização de plataformas como o *Moodle*, para a interação entre estudantes e professores, dentre outros (Lacerda, & Silva, 2015). Os resultados mostram que 93% dos estudantes da EP possuem pelo menos um computador em casa. Esperava-se que 100% do grupo EaD respondesse positivamente, porém 2,74% afirmaram não possuir computador em casa, ou seja, dependem de outros locais para acessar às atividades do curso.

#### 4.2 Validação dos constructos

As 34 assertivas elencadas na Tabela 2 foram desenvolvidas com base em seis constructos: Envolvimento do Professor (EPr), Interesse do Estudante (IE), Interação Estudante-Professor (IEP), Demandas do Curso (DC), Organização do Curso (OC) e Satisfação Geral (SG). Com o auxílio desses constructos, foi possível levantar informações relevantes sobre a satisfação de estudantes com o curso de uma maneira específica.

As estatísticas de Alpha de Cronbach obtidas foram 0,9361 para o Geral; 0,9392 para EP e 0,9377 para EaD. Os resultados dessa estatística indicam consistência interna entre as respostas das variáveis utilizadas.

A análise fatorial por componentes principais retornou 9 fatores para análise conjunta dos estudantes (Geral) e para modalidade presencial e 12 fatores para modalidade a distância. A partir dos resultados da análise fatorial, foi gerado o mapa de calor (*heatmap*), apresentado na Tabela 5, para melhor visualização da contribuição de cada uma das variáveis para a formação dos fatores obtidos.

Na análise do fator 1, preponderante nos resultados, que engloba EP e EaD e Geral, observa-se maior participação dos itens que compõem os constructos EPr, IEP, OC e SG (tons mais escuros de verde). O mesmo ocorre ao se analisar o fator 1 dos grupos separadamente, EP e EaD, com a diferença de que os itens do constructo IE nos alunos dos cursos presenciais, junta-se aos demais. Já o constructo DC apresenta correlação mais fraca em seus itens, e, portanto, menor influência no fator 1 analisado.

Tabela 5

Resultado da Análise Fatorial (mapa de calor)

	Geral						Educação a Distância								Presencial						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7
EPr	0.7767	-0.2400	0.1046	0.0379	-0.0864	0.0544	0.7658	-0.1855	0.1869	0.1686	-0.0527	0.0605	0.1622	-0.2339	0.7786	-0.1145	0.0753	-0.1535	0.1211	-0.0061	-0.3361
	0.7577	-0.2107	0.1081	-0.0403	-0.1411	0.0296	0.7341	-0.2554	0.1843	0.0797	-0.0967	-0.1219	-0.0173	0.0633	0.7653	-0.0576	0.0715	-0.2137	0.0235	-0.0972	-0.2100
	0.6514	-0.3624	0.1236	0.0258	0.0239	-0.0189	0.6668	-0.3386	0.2322	0.0656	0.0123	-0.0495	-0.0673	-0.1279	0.6313	-0.1929	0.0992	-0.2642	0.1312	0.0918	-0.2981
	0.7584	-0.1554	0.1963	0.0907	-0.1895	-0.0063	0.7699	-0.1326	0.2530	0.1213	-0.0075	-0.1883	0.2187	-0.1556	0.7440	-0.0358	0.2263	-0.2658	-0.0264	-0.0625	0.0679
	0.7883	-0.3211	0.0764	0.1451	-0.1034	0.0251	0.8426	-0.2219	0.1386	0.1342	0.0962	-0.0830	0.0722	-0.0527	0.7462	-0.2722	0.2442	-0.2335	0.0625	-0.0703	-0.0866
0.8369	-0.2489	0.0878	0.0089	-0.0469	-0.0261	0.8929	-0.1903	0.1425	0.0898	-0.0037	-0.0126	0.0354	-0.1101	0.7954	-0.1347	0.0823	-0.1415	0.0019	-0.0004	-0.2359	
EE	0.5979	0.4571	0.0135	-0.0729	-0.1898	0.0989	0.5117	0.5300	-0.1318	0.0548	-0.1624	-0.3067	-0.0168	-0.1130	0.6986	0.2636	-0.0758	-0.0324	0.1755	-0.1375	-0.1507
	0.1677	0.5875	0.0222	0.4277	-0.0378	0.3064	-0.0590	0.6121	-0.0639	0.2300	0.3802	0.3436	0.2774	-0.1291	0.3042	0.3645	0.2714	0.3267	0.4096	-0.3492	-0.0616
	0.5491	0.3403	0.2594	-0.0823	0.0602	0.1620	0.5711	0.3339	0.1076	-0.1733	-0.1497	0.0648	0.0121	-0.2661	0.5315	0.4166	0.0481	0.0216	0.1147	-0.0551	0.2779
	0.7289	0.2049	0.2785	-0.1534	-0.0907	0.1959	0.7371	0.2972	0.0812	-0.0210	-0.1170	0.0220	-0.1479	-0.2667	0.7125	0.3795	-0.0203	-0.2337	0.0493	-0.0903	0.2554
	0.4304	0.6759	0.0258	0.1641	-0.0560	0.1195	0.2728	0.6734	-0.2258	0.2454	-0.0803	-0.1018	-0.2611	0.1786	0.5643	0.4757	0.1370	0.2601	0.2303	-0.0781	-0.0855
IEP	0.6997	0.0547	-0.3367	0.1916	0.0147	-0.0345	0.6580	-0.1017	-0.2825	0.2050	0.2642	-0.2133	-0.0072	0.2771	0.7475	-0.1708	-0.0214	0.2227	0.0024	-0.0327	0.0617
	0.6510	0.0348	-0.3662	0.2174	0.0622	-0.1112	0.6569	0.0010	-0.2284	-0.0340	0.3787	-0.2678	0.0254	0.1712	0.6882	-0.2828	-0.0221	0.2834	-0.0905	-0.0744	0.0108
	0.5812	-0.0019	-0.4560	0.0598	0.1726	0.1340	0.4798	-0.0081	-0.5161	0.0044	0.4102	-0.0203	-0.2298	-0.1149	0.6477	-0.3100	-0.1957	0.2065	0.1564	-0.0001	-0.1273
	0.5311	0.0865	-0.3785	0.1172	0.3868	0.0167	0.6121	-0.1083	-0.4280	-0.2704	0.3318	0.1100	0.0308	-0.0168	0.5180	-0.1634	-0.0610	0.3960	0.2989	0.0719	0.0729
	0.5909	-0.1288	-0.1629	0.0099	0.0158	0.4147	0.4919	0.0523	-0.0274	0.2309	-0.0957	0.5699	0.0000	0.3961	0.6431	-0.2659	-0.1497	-0.0230	0.3080	0.0845	0.3517
0.7723	-0.1125	-0.0893	0.0197	0.0868	0.1915	0.7204	-0.0588	-0.0250	0.1262	0.1280	0.1513	-0.3761	-0.1940	0.7965	-0.1410	-0.1060	0.0642	0.1622	0.0675	-0.0255	
DC	0.0375	-0.1161	0.4746	0.2848	0.5416	0.0952	0.1484	0.1523	0.5366	-0.4861	0.2346	0.3308	-0.0620	0.1740	-0.0309	0.0334	0.5529	-0.2030	0.1917	0.6068	0.2677
	0.5272	0.0454	-0.0155	0.1631	-0.4571	-0.2523	0.4364	-0.0547	0.0224	0.6173	-0.2901	-0.0504	-0.1282	-0.0131	0.5801	0.0434	0.1643	0.0784	-0.4044	-0.3009	0.1842
	0.6328	-0.2620	-0.0671	0.2576	-0.0599	0.2319	0.6913	0.0249	0.0022	0.3211	0.1716	0.2834	-0.1270	0.1413	0.5830	-0.3764	0.1746	-0.2077	0.1519	-0.0052	0.1602
	0.3963	-0.1274	0.0552	0.5738	-0.1821	-0.3801	0.3410	0.1001	0.2726	0.3881	0.3432	0.0943	0.5159	-0.0665	0.4143	-0.2471	0.4916	0.1272	-0.4581	-0.0708	0.0372
	-0.0199	-0.2061	0.3648	0.4847	0.2942	0.0555	0.1155	-0.0115	0.5312	0.0049	0.4738	-0.0972	-0.3766	0.0357	-0.1625	-0.0135	0.6023	0.3124	0.1051	0.1058	0.0860
0.6798	-0.0148	-0.0253	-0.0183	-0.1499	0.1194	0.6206	0.2066	-0.1541	-0.1665	-0.3300	0.1621	0.2066	0.0830	0.7085	-0.1696	0.1254	-0.0985	-0.0586	-0.2322	0.0213	
0.7268	0.1047	0.1779	-0.0936	-0.0940	0.0169	0.6873	0.2450	0.2368	-0.1666	-0.1600	0.1303	-0.0417	0.1204	0.7491	0.1246	-0.0383	-0.0911	-0.1639	-0.1894	0.1985	
OC	0.6029	0.0320	0.0959	-0.1089	-0.1467	0.0840	0.5702	0.1520	0.0898	-0.0671	-0.0528	-0.3379	0.1949	0.5556	0.6073	0.0702	-0.1330	-0.1185	-0.0533	-0.1457	0.2902
	0.6550	0.0758	-0.0209	0.0763	-0.0475	-0.2194	0.6751	0.1802	0.0413	0.0615	-0.2762	0.1028	-0.2786	-0.0060	0.6516	-0.0889	0.1194	0.1628	-0.2111	0.0958	-0.1343
	0.6020	0.1542	-0.2857	-0.0584	0.1238	-0.3306	0.7253	-0.0350	-0.3557	-0.0265	-0.0637	-0.0169	0.0676	0.0155	0.5625	-0.0321	-0.0684	0.3238	-0.2478	0.2160	0.0431
	0.4836	-0.0568	-0.5839	-0.0903	0.1773	-0.0150	0.4197	-0.3381	-0.5507	-0.1736	-0.0248	0.2679	0.0417	-0.1353	0.5546	-0.3626	-0.2940	0.3039	-0.0353	0.1737	0.0912
	0.6971	-0.1391	-0.2503	-0.1899	0.0471	0.0669	0.6302	-0.2745	-0.3200	-0.0997	-0.2002	0.0977	0.1380	0.0444	0.7475	-0.1761	-0.1885	0.0567	0.0314	0.0635	0.1838
SG	0.8466	0.0236	0.2170	-0.2344	0.0403	-0.0267	0.9089	-0.1210	0.1307	-0.1545	-0.0855	0.0277	0.0211	0.0144	0.8019	0.3378	-0.1190	-0.1375	-0.0606	0.0223	0.0539
	0.4151	0.4824	0.1446	0.1093	0.2078	-0.3433	0.4262	0.5281	-0.0770	-0.2279	0.1294	-0.1989	0.1715	-0.2338	0.4283	0.3911	0.1835	0.3103	-0.1557	0.1593	-0.1686
	0.7563	0.1703	0.1839	-0.1866	0.1987	-0.1776	0.8327	0.0996	0.0324	-0.1929	-0.0122	-0.0253	-0.0940	-0.0060	0.7044	0.3847	-0.0717	0.0283	-0.1240	0.2512	-0.1740
	0.7660	-0.0365	0.2217	-0.3032	0.2582	-0.1522	0.8615	-0.0615	0.0904	-0.2853	0.0645	-0.0546	-0.0696	0.0514	0.6964	0.3262	-0.2307	-0.1343	-0.1575	0.2982	0.0295
	0.8519	-0.0145	0.1747	-0.2180	0.1546	-0.1322	0.8828	-0.0222	0.1329	-0.2008	-0.0506	-0.0242	0.1265	0.0733	0.8292	0.2162	-0.1354	-0.0503	-0.0951	0.2778	-0.1051

Esses resultados demonstraram, para a amostra estudada, que o fator 1 tem mais contribuição informacional das variáveis referentes a EPr e SG para a análise geral, EP e EaD, o que sugere que a Satisfação Geral dos estudantes pode estar correlacionada com o Envolvimento do Professor no curso. O ‘professor’ como fator relevante para a satisfação dos estudantes também é apontado na pesquisa de Beaghan (2007), principalmente no que concerne à interação com o estudante e à forma como é feita a comunicação oral, na pesquisa de Mamood et al. (2012), quanto ao tempo de resposta do professor e nas pesquisas de Vieira et al. (2008), Lizote et al. (2014), Cunha et al. (2016) e Lizote et al. (2018) quanto ao Envolvimento do Professor. No caso da pesquisa de Souza e Reinert (2010), o professor é preponderante para a satisfação do aluno na modalidade a distância.

### 4.3 Relação entre o indicador de Satisfação Geral e a modalidade de ensino

A partir dos resultados da validação dos constructos, foi elaborada uma análise fatorial com o objetivo de construir o ISG. A partir das respostas às assertivas 30 a 34 (apresentadas no Quadro 1), a análise fatorial retornou um único fator. Nesta pesquisa, esse único fator foi denominado ISG.

Conforme descrito na seção 3 deste artigo, a partir da obtenção do ISG, foi construído um modelo logístico que associava a modalidade de ensino do respondente, suas características pessoais e o seu ISG. Os resultados do modelo estão evidenciados na Tabela 6.

**Tabela 6**  
*Relação entre modalidade de ensino, características pessoais e ISG*

<b>Categoria   Variável</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b>Erro padrão</b>	<b>z</b>	<b>P&gt;z</b>
Até um salário mínimo	1.797.024,00	0,48	3,71	0,00
Solteiro	-1.264.941,00	0,42	-3,04	0,00
ISG	-0,37	0,16	-2,41	0,02
De 27 a 30 anos	1.360.851,00	0,55	2,49	0,01
De 31 a 35 anos	1.427.634,00	0,49	2,91	0,00
Mais de 35 anos	1.513.468,00	0,51	2,97	0,00
_cons	-0,96	0,42	-2,28	0,02

Em relação às características pessoais dos estudantes, os resultados obtidos para a amostra indicam que, em relação aos estudantes da EP, os estudantes dos cursos EaD têm mais probabilidade de apresentarem renda familiar até um salário mínimo e idade acima de 27 anos (uma vez que as três categorias de faixa de idade são estatisticamente significantes no modelo). Adicionalmente, os resultados revelaram que em relação aos casados, os solteiros possuem menos probabilidade de cursarem Ciências Contábeis na modalidade EaD.

Em relação à satisfação dos estudantes, o modelo indicou que os estudantes da EaD são menos satisfeitos quando comparados com os estudantes da EP, *ceteris paribus*. Isso mostra que os estudantes dos cursos EaD estariam menos dispostos a contribuir com o curso após completar a graduação, bem como sugerir para outras pessoas viverem a mesma experiência. Tal situação pode refletir no desempenho dos estudantes. O estudo de Klug, Machado, Menezes e Lemos (2018) apontou um desempenho mais baixo no Enade em estudantes de Ciências Contábeis de EaD em comparação com a EP.

Além disso, conforme análise da seção 4.2, o envolvimento do professor, tido como a percepção do aluno em relação ao entusiasmo e o interesse do professor ao lecionar, se mostra como fator-chave na satisfação geral tanto para o EP como para o EaD. Isso pode estar influenciando a diferença no ISG ao se comparar a EP e EaD. Uma atenção maior das instituições de ensino neste quesito poderia reduzir a evasão dos estudantes conforme apontam os números dos últimos anos (Semesp, 2021).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo compara a satisfação de estudantes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis das modalidades presencial e a distância. Para tanto, foi aplicado um questionário em abril de 2019 que resultou em 185 respostas válidas dos estudantes dos cursos EP e 73 respostas válidas dos estudantes dos cursos EaD. Para análise, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e de análise multivariada de dados, mais precisamente a estatística do Alpha de Cronbach, análise fatorial por componentes principais e regressão logística binária.

Os resultados da pesquisa indicaram que, tanto para a modalidade a distância quanto para a modalidade presencial, há correlação entre as respostas referentes ao Envolvimento do Professor e as relacionadas à Satisfação Geral, indicando que a satisfação do estudante pode estar relacionada ao entusiasmo e o interesse do professor ao lecionar. Conclusões semelhantes foram obtidas nos cursos de Ciências Contábeis EP por Vieira et al. (2008), Cunha et al. (2016), Lizote et al. (2014) e Lizote et al. (2018).

Adicionalmente, os resultados indicaram que, em relação aos respondentes oriundos da modalidade presencial, os estudantes de EaD apresentaram um índice de satisfação médio menor. Ou seja, há indícios que os estudantes de Ciências Contábeis EaD são menos satisfeitos com o curso do que os estudantes de EP de Ciências Contábeis.

Alguns achados da amostra da pesquisa contribuem para se traçar um perfil dos estudantes de Ciências Contábeis de cada uma das modalidades. A maioria dos estudantes de EP está no início da idade adulta (18-23 anos), são solteiros e trabalham ou fazem estágio na área contábil. No caso dos estudantes de EaD, a maioria possui mais de 30 anos, tem menos probabilidade de serem solteiros e mais probabilidade de a renda familiar ser de até 1 salário mínimo. Observou-se, também, ao comparar as duas modalidades, que, proporcionalmente, o dobro dos estudantes dos cursos EaD já possui outra graduação em relação aos dos cursos EP.

O estudo contribui para a literatura de satisfação nos cursos de Ciências Contábeis na EP em comparação com a EaD e para o debate do modelo de educação superior que se quer no Brasil, mais especificamente na área contábil.

Para futuras pesquisas, sugere-se que sejam efetuadas pesquisas qualitativas para que se aprofunde nas razões que apontam as diferenças nos níveis de satisfação e, especialmente, o que os estudantes esperam dos professores.

## REFERÊNCIAS

- Abrahamson, C. E. (1998) Issues in interactive communication in distance education. *College Student Journal*. [online] 32 (1) 33-42.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002) Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16 (2) 83-97. doi: 10.1207/S15389286AJDE1602\_3
- Alonso, K. M. (2010) A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação & Sociedade*. 31(113), 1319-1335. doi: 10.1590/S0101-73302010000400014
- Beaghan, J. P. (2007) Distance learning in accounting courses from the student's perspective (1999-2006). *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (12). doi: 10.3200/JOEB.79.6.360-366
- Belloni, M. L. (2005) Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 3 (1), 187-198. doi: 10.1590/S1981-77462005000100010
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., & Lou, Y. (2004) How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 74(3), 379-439. doi: 10.3102/00346543074003379
- Beuren, I. M., Cunha, P. R., Theiss, V., & Cordeiro, A. (2013) Percepção dos discentes da disciplina de contabilidade introdutória: uma análise por meio da entropia informacional em diferentes cursos de graduação. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 19(1) 70-85. doi: 10.11606/rco.v7i19.62890

SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS MATRICULADOS NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA PRESENCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014) Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 22(83), 465-504. doi: 10.1590/S0104-40362014000200009
- Bolliger, D. U., & Erichsen, E. A. (2013) Student satisfaction with blended and online courses based on personality type. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39 (1), 1-23. doi: 10.21432/t2b88w
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006.
- Brasil. Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância – EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior – IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 dez. 2019.
- Caetano, C. C. R., Cardoso, T. A. O., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2015) Desempenho no Enade em ciências contábeis: ensino a distância (EAD) versus presencial. *Revista Universo Contábil*, 11(4), 147-165. doi:10.4270/ruc.2015436
- Carmo, R. O. S., & Franco, A. P. (2019) Da docência presencial à docência online: Aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista*, 35 (e210399), 1-29. doi: 10.1590/0102-4698210399
- Conrad, C., Deng, Q., & Caron, I. (2022) How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's covid response. *British Journal of Educational Technology*, 53, 534-557. doi: 10.1111/bjet.13206.
- Cornachione Jr., E. B., & Silva, M. (2001) Tecnologia da educação: Análises envolvendo experimentos a distância e presenciais em disciplinas de cursos de contabilidade. *Revista de Contabilidade do Mestrado de Ciências Contábeis da UERJ*, 6(1), 17-39. doi: 10.12979/rmcucuerj.v6i1.7294
- Cunha, P. R., Gomes, G., & Beck, F. (2016) Satisfação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis: Estudo em universidades públicas de Santa Catarina. *Revista Contabilidade Vista e Revista*, 27 (1) 42-62.
- Dellana, S. A., Collins, W. H., & West, D. (2000) On-line education in a management science course: effectiveness and performance factors. *Journal of Education for Business*, 76(1), 43-47. doi: 10.1080/08832320009599049
- Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de análise de dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. Elsevier Brasil.
- Ferreira, M., & Carneiro, T. C. J. (2015) A institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: Análise do sistema universidade aberta do Brasil. *Educação Unisinos*, 19(2), 228-242. doi: 10.4013/edu.2015.192.07.
- Gomes, G., Dagostini, L., & Cunha, P. R. (2013a) Satisfação dos estudantes do curso de ciências contábeis: Estudo em uma faculdade do Paraná. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 4(2), 102-123. doi: 10.15603/2176-9583/refae.v4n2p102-123
- Gomes, G., Dagostini, L., & Cunha, P. R. (2013b) Equações estruturais aplicadas ao grau de satisfação dos estudantes do curso de ciências contábeis: Estudo em uma faculdade do sudoeste do Paraná. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 4(1), 18-32. doi: 10.6008/ESS2179-684X.2013.001.0002.
- Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., Lima, S. L. L., & Walter, S. A. (2020) Satisfação dos acadêmicos de ciências contábeis: Um estudo com equações estruturais. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 19(1), 75-98. doi: 10.18593/race.20220
- Hermida, J. F., & Bonfim, C. R. de S. (2006) A educação a distância: História, concepções e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, 166-181.
- Herrador-Alcaide, T. C., Hernández-Solís, M., & Galván, S. (2019) Feelings of satisfaction in mature students of financial accounting in a virtual learning environment: An experience of measurement in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(20), 1-19. doi: 10.1186/s41239-019-0148-z

- Howard, J. R. (2002) Do college students participate more in discussion in traditional delivery courses or in interactive telecourses? A preliminary comparison. *The Journal of Higher Education*, 73(6), 764-780. doi: 10.1080/00221546.2002.11777180
- Inep. (2021) Censo da Educação Superior 2021. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf).
- Klozovski, M. L. (2013) *Um estudo comparativo entre estudantes do ensino presencial e do ensino a distância sobre percepção de valor e satisfação na disciplina de contabilidade geral*. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/30303>. 2019.
- Klug, Y. S., Machado, D. G., Menezes, G. R., & Lemos, V. S. (2018) *Ensino Superior em Contabilidade: Análise da influência da modalidade de ensino no desempenho discente conforme Enade e CPC*. In: XVIII USP International Conference in Accounting. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://congressosp.fipecafi.org/anais/18UspInternational/ArtigosDownload/821.pdf.
- Kotler, P. (1998) *Administração de marketing: Análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. Atlas.
- Liu, Y. (2007) A comparative study of learning styles between online and traditional students. *Journal of Educational Computing Research*, 37(10), 41-63. doi: 10.2190/TJ34-6U66-8L72-2825.
- Lacerda, A. L., & Silva, T. (2015) Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 321-342. doi: 10.1590/S2176-6681/337812844
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Borba, J. A., & Brasil, M. L. A. V. (2014) Satisfação dos acadêmicos com o curso de ciências contábeis: Um estudo em instituições de ensino superior privadas. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 7(3), 407-431. doi: 10.14392/asaa.2014070305.
- Lizote, S. A., Verdinelli, M. A., Terres, J. C., Camozatto, E. S., & Semann, J. S. (2018) Satisfação dos alunos com o curso de ciências contábeis: Uma análise em diferentes instituições de ensino. *Revista Ambiente Contábil*, 10(1), 293-307. doi: 10.21680/2176-9036.2018v10n1ID11663.
- Lopes, A. M., Grossi, M. G. R., Oliveira, P. O. S., & Galvão, R. R. O. (2014). Geração internet: Quem são e para que vieram. Um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Ciencia y Sociedad*. 9(26), 39-54.
- Mahmood, A., Mahmood, S. T., & Malik, A. B. (2012) A comparative study of student satisfaction level in distance learning and live classroom at higher education level. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 128-136. doi: 10.17718/TOJDE.41382
- Marcuzzo, M. M. V., Gubiani, J. S., Lopes, L. F. D., Almeida, D. M., & Corrêa, J. S. (2017) Educação a distância: Construções que contribuem para a satisfação do aluno da Universidade Federal de Santa Maria. *Competência – Revista de Educação Superior do Senac-RS*, 10(1), 105-124. doi: 10.24936/2177-4986.v10n1.2017.475
- Melchert, C. R. M. (2015) *A Educação a distância como instrumento de tecnologia social: Relações com a educação sociocomunitária*. Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- Mugnolo, M. (2009) A educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 335-349. doi:10.7213/rde.v9i27.3589.
- Muller, S. H., Schuster, H. A., & Zonatto, V. C. S (2017) Oportunidades de melhoria no ensino de disciplinas que abrangem conteúdos de custos: Uma análise com base na percepção dos discentes. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(2), 301-344. doi: 10.13058/raep.2017.v18n2.535
- Nascimento, L. P., Czykiel, R., & Figueiró, P. (2013) Presencial ou a distância: A modalidade de ensino influencia na aprendizagem? *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(20), 311-341. doi: 10.13058/raep.2013.v14n2.67
- Navarro, P., & Shoemaker, J. (2000) Policy issues in the teaching of economics in cyberspace: Research design, course design, and research results. *Contemporary Economic Policy*, 18 (3) 359-366. doi: 10.1111/j.1465-7287.2000.tb00032.x
- Ozkan, S., & Koseler, R. (2009) Multi-dimensional students evaluation of e-learning systems in the higher education context: An empirical investigation. *Computers & Education*, 53 (4) 1285-1296. doi: 10.1109/FIE.2009.5350590

SATISFAÇÃO DOS ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS MATRICULADOS NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E NA PRESENCIAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

- Paswan, A. K., & Young, J. A. (2002) Student evaluation of instructor: A nomological investigation using structural equation modeling. *Journal of Marketing Education*. [online] 24 (3) 193-202. doi: 10.1177/0273475302238042
- Peters, D. M., Wieder, B., & Sutton, S. G. (2018) Organizational improvisation and the reduced usefulness of performance measurement BI functionalities. *International Journal of Accounting Information Systems*, 29, 1-15. doi: 10.17718/tojde.445115
- Richartz, M. S., Ensslin, S. R., Valmorbida, S. M. I., & Cardoso, T. L. (2017) Satisfação de discentes no curso de ciências contábeis em universidades públicas. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 12(2), 46-62. doi: 10.21446/scg\_ufrj.v12i2.13405
- Roach, V., & Lemasters, L. (2006) Satisfaction with online learning: A comparative descriptive study. *Journal of Interactive Online Learning*, 5 (3) 317-332.
- Rovai, A. P. (2003) A practical framework for evaluating online distance education programs. *Internet and Higher Education*, 6, 109-124. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00019-8
- Rovai, A. P., Ponton, M. K., Derrick, M. G., & Davis, J. M. (2006) Student evaluation of teaching in the virtual and traditional classrooms: A comparative analysis. *Internet and Higher Education*, 9, 23-35. doi: 10.1016/j.iheduc.2005.11.002
- Rowley, J. (2003) Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-149. doi: 10.1108/9684880310488454
- Rurato, P. (2011). As características dos aprendentes na Educação a Distância (EaD): Apresentação de um instrumento e contextualização. In: Reis, P. & Silva, F. (eds) Cibertextualidades, 4, *Ensino à Distância: Desafios Pedagógicos*, 55-71.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2013) *Metodologia da pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso.
- Saunders, G. (2004). Accounting chairpersons compare distance learning delivery methodologies. *Journal of Applied Business Research*, 20(4), 99-108. doi: 10.19030/jabr.v20i4.2228
- Segenreich, S. C. D. (2009) ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. *Proposições*, 20 (2), 205-222. doi: 10.1590/S0103-73072009000200013
- Semesp. (2021). *Mapa do ensino superior*. <https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-11/brasil/evasaio/>.
- Shee, D. Y., & Wang, Y, S. (2008) Multi-criteria evaluation of the web-based e-learning system: A methodology based on learner satisfaction and its applications. *Computers & Education*, 50 (3), 894-905. doi: 10.1016/j.compedu.2006.09.005
- Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010) Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Avaliação*, 15 (1), 159-176. doi: 10.1590/S1414-40772010000100009
- Speklé, R. F., & Verbeeten, F. H. M. (2014) The use of performance measurement systems in the public sector: Effects on performance. *Management Accounting Research*, 25 (2) 131-146. doi: 10.1016/j.mar.2013.07.004
- Stack, S. (2015) Learning outcomes in an online vs traditional course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1), 1-18. doi: 10.20429/ijstl.2015.090105
- Vieira, K. M., Kunkel, F. I. R., & Mallmann, E. M. (2013) Satisfação dos estudantes de educação a distância da UFSM: Uma análise multifatorial. *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*. [online] 12 (12), 2617-2632. doi: 10.1590/S1519-70772008000300006
- Vieira, K. M., Milach, F. T., & Huppel, D. (2008) Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: Um estudo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade & Finanças*. 19, 65-76. doi: 10.1590/S1519-70772008000300006
- Walter, S. A., Tontini, G., & Domingues, M. J. C. S. (2005) Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. In: *Encontro Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração*.
- Wu, J., Tennyson, R. D., & Hsia, T. (2010) A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. *Computers & Education*, 55, 155-164. doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.012

Ylinen, M., & Gullkvist, B. (2014) The effects of organic and mechanistic control in exploratory and exploitative innovations. *Management Accounting Research*, 25 (1) 93-112. doi: 10.1016/j.mar.2013.05.001