

---

**PESQUISA SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 1º. ANO DE CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS NA CIDADE DE SÃO PAULO EM RELAÇÃO ÀS DIFICULDADES POR  
ELES PERCEBIDAS NO PERÍODO NOTURNO\***

**RESEARCH ON THE PERCEPTIONS OF FIRST YEAR ACCOUNTING STUDENTS IN SÃO  
PAULO CONCERNING THE DIFFICULTIES THEY FACE WHEN STUDYING AT NIGHT**

---

**Ivam Ricardo Peleias**

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP  
Professor e Pesquisador do Mestrado em Ciências Contábeis da UniFECAP  
Professor da Graduação em Ciências Contábeis da PUC-SP  
Endereço: Avenida Liberdade, 532  
CEP 02301-110 - São Paulo/SP - Brasil  
E-mail: ivamrp@fecap.br  
Telefone: (11) 3272-2301

**Valéria Bezerra Cavalcanti Petrucci**

Mestre em Ciências Contábeis pela UniFECAP  
Professora do Instituto de Ensino Superior da Paraíba – IESP  
Endereço: Avenida Liberdade, 532  
CEP 02301-110 - São Paulo/SP - Brasil  
E-mail: valeriapetrucci@globo.com  
Telefone: (11) 3272-2301

**Mauro Neves Garcia**

Doutor em Administração pela Fundação Getúlio Vargas – SP  
Professor do Mestrado em Administração da Universidade IMES  
Endereço: Avenida Liberdade, 532  
CEP 02301-110 - São Paulo/SP - Brasil  
E-mail: mnevesg@gmail.com  
Telefone: (11) 3272-2301

**Dirceu da Silva**

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP  
Professor do Mestrado em Administração da Universidade IMES  
Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP  
Endereço: Avenida Liberdade, 532  
CEP 02301-110 - São Paulo/SP - Brasil  
E-mail: dirceuds@gmail.com  
Telefone: (11) 3272-2301

---

\* Artigo recebido em 23.08.2007. Revisado por pares em 11.10.2007. Reformulado em 17.11.2007. Recomendado em 21.11.2007 por Ilse Maria Beuren (Editora). Organização responsável pelo periódico: FURB.

## RESUMO

Este trabalho pesquisou a percepção de 439 alunos de seis Instituições de Ensino Superior (IES) da cidade de São Paulo, sobre as dificuldades por eles enfrentadas no primeiro ano noturno de Ciências Contábeis. Foi usado um questionário, com duas partes, para caracterizar o perfil dos respondentes e avaliar a percepção dos alunos. Os dados foram tratados pela estatística inferencial. O problema residiu em saber se havia diferenças na percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos, em função das características identificadoras de seus perfis. Verificou-se, para os seis grupos, que a percepção das dificuldades pouco diferiu em termos de concordância ou discordância, porém a concordância ou discordância variou para cada dificuldade analisada. Os resultados obtidos sugerem a continuidade dos estudos, a aplicação do instrumento para outros cursos e sua realização em bases permanentes.

**Palavras-chave:** Contabilidade. Estudo e ensino superior. Educação de adultos. Ensino noturno.

## ABSTRACT

This work studied the perception of 439 students from six universities and faculties in Sao Paulo concerning the difficulties they face during the first year of their Accounting course studying at night. Through the use of a two part questionnaire, it was possible to determine the pattern of response of those who answered it and also to evaluate the students` perception. The obtained data was treated by means of inferential statistics. The question was to find out whether there were differences in the perception of the difficulties faced by the students, in accordance with the characteristics that made up their respective profiles. The results indicate that the perception of the difficulties between the six groups has little or no difference in terms of agreement or disagreement. However, the degree of agreement or disagreement among the six groups varied for each difficulty analyzed. The results suggest the continuity of the data analysis, as well as the application of the research for other courses and its institutionalization in permanent data bases.

**Keywords:** Accounting. Higher education and teaching. Adult education. Nighttime study.

## 1 INTRODUÇÃO

A vivência universitária revela que muitos alunos dos cursos noturnos, em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, enfrentam problemas variados: dificuldades financeiras, cansaço, dificuldade com disciplinas contábeis, entre outras. Outro aspecto relevante é que o estudo noturno é a opção possível para muitos brasileiros (BRASIL, 2004), e que mais de 90,0% dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil são realizados no período noturno. Essa combinação de aspectos oferece o cenário para se pesquisar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes dos cursos noturnos de Ciências Contábeis.

Para melhor compreender essa realidade, buscou-se, com esta pesquisa, identificar as referidas dificuldades, em seis IES que oferecem o curso noturno de Ciências Contábeis, na cidade de São Paulo. O estudo teve como ponto de partida as redações elaboradas por alunos da disciplina “Introdução à Pesquisa Contábil”, de uma das IES pesquisadas, nas quais os discentes apontaram suas maiores dificuldades e como poderiam resolvê-las. A análise das redações permitiu identificar as variáveis usadas na construção de um questionário, que passou por pré-teste e validação, antes de ser aplicado a 439 alunos. A aplicação do questionário ocorreu durante o 2º. semestre de 2004 e o tratamento estatístico e análise dos dados, durante o 1º. semestre de 2005.

A questão norteadora da pesquisa foi verificar se havia diferença na percepção das dificuldades pelos alunos pesquisados, considerando para tanto as variáveis categóricas indicativas do perfil dos respondentes.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão da literatura revelou que, além da legislação, o tema “ensino noturno” é debatido desde os anos 1980. Entretanto, o material produzido é escasso, apesar de a realidade estudantil superior em geral, e em particular a de Ciências Contábeis, revelar que a maioria das vagas e matrículas no ensino superior são para o turno da noite. Se na legislação se procura demonstrar o papel do Estado como provedor do estudo para o estudante noturno, os pesquisadores abordam aspectos variados. É o que se pretende mostrar a seguir.

Alves (1984) estudou as características distintivas de alunos dos períodos diurno e noturno do ciclo básico da PUC-SP. Os discentes pesquisados cursavam um ciclo básico, preparatório para os demais, em sua área do conhecimento. Após essa etapa, escolhiam o curso com base em três critérios: decisão do aluno, disponibilidade de vaga e desempenho no ciclo básico (ALVES, 1984, p. 2). O autor aplicou um primeiro questionário aos professores e, com as respostas coletadas, elaborou seu instrumento. Os resultados permitiram identificar as características que diferenciavam os estudantes do noturno e do matutino da PUC-SP (ALVES, 1984, p. 115).

Castanho (1989) iniciou seu trabalho em 1986, ao conversar com alunos, professores, funcionários e coordenadores de departamentos e de cursos da PUC-Campinas, com os quais levantou questões relevantes sobre o ensino superior noturno. Isso motivou o estudo com 530 concluintes dos 26 cursos noturnos da PUC-Campinas. Os resultados revelaram que a obtenção do diploma universitário não mudaria a condição financeira dos alunos. Eles reivindicaram aulas mais dinâmicas, professores melhor preparados e maior oferta e variedade no uso de recursos instrucionais em sala de aula. Apesar de os discentes estarem mais preocupados com o aprendizado profissional do que com seu processo criativo, igualmente revelaram que queriam ser tratados igualmente aos alunos do período diurno.

Abramowicz (1990) estudou a avaliação da aprendizagem e a forma como é percebida por trabalhadores-estudantes de uma IES particular noturna da cidade de São Paulo. Identificou a formação pregressa dos alunos, a qualificação dos professores, e as condições de evolução profissional oferecidas aos docentes pela IES. Os resultados apontaram que, apesar de a maioria dos professores terem na docência a atividade principal ou mais importante e de possuírem titulação compatível, menos de 30,0% tinham trabalhos publicados e poucas perspectivas profissionais na IES. A combinação desses aspectos contribuiu para a percepção ruim da avaliação da aprendizagem para os alunos. Abramowicz (1990, p. 16) constatou a precariedade de trabalhos sobre a realidade do ensino noturno.

Furlani (1998) estudou os alunos de três IES privadas de Santos-SP, para saber quem eram, características e como viam o itinerário escolar e profissional, em três pontos no tempo, durante a trajetória do estudante noturno: ingresso na IES, conclusão do curso superior e entrada no mercado de trabalho. Chegou à mesma constatação de Abramowicz (1990), de escassez e precariedade de trabalhos sobre o ensino noturno. Verificou que, apesar de em alguns casos o curso superior não permitir grande evolução profissional e financeira, poderia melhorar a posição social dos alunos. Alguns citaram que o curso superior lhes daria uma condição social econômica melhor do que a de seus familiares e a maioria informou pouco tempo para estudar, fazer trabalhos acadêmicos e trocar idéias com seus pares.

Usou as expressões “trabalhador-estudante”, para identificar os que precisam trabalhar, e “estudante-trabalhador”, para os que dependem da família e do trabalho. Constatou que o “trabalhador-estudante”, não se envolve mais com o trabalho do que com os estudos. Notou o mesmo em relação ao “estudante-trabalhador” pois, apesar de depender da

família e do trabalho, isso o torna mais envolvido com os estudos e a profissão futura do que com o trabalho. Esse fato levou à conclusão de não haver um movimento previsível para os sujeitos pesquisados (estudante-trabalhador, trabalhador-estudante e não trabalhador), baseado apenas na forma como participam da vida econômica familiar (FURLANI, 1998, pp. 160-161).

Miranda (2001) pesquisou 291 alunos, do 2º. ao 4º. anos noturnos de Administração de Empresas, de quatro IES privadas de São Paulo-SP, para saber quais motivos os levaram a escolher o curso, a IES e suas expectativas profissionais. Esse autor também se ressentiu da falta de trabalhos sobre o ensino noturno, além de não ter localizado pesquisas internacionais dessa natureza. Para ele, uma das razões da falta de trabalhos internacionais foi o fato de o ensino noturno ser uma peculiaridade de países como o Brasil (2001, p. 24).

No cenário internacional, Lawrence (1963), relatou sua experiência de professor visitante no Brasil, no início da década de 1960. O autor identificou, externou suas conclusões sobre as condições de oferta do ensino contábil noturno no Brasil e identificou, dentre outros problemas, a excessiva ênfase técnica contábil e o pouco tempo que os discentes teriam para os estudos.

O ensino noturno consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como dever do Estado. No artigo 208, inciso VI, consta que: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.”

A Lei n. 10.172/01 (BRASIL, 2001:17) aprovou o Plano Nacional de Educação abordou o ensino noturno ao dizer:

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais, possuem espaço para esse fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por aluno.

Apesar das disposições legais, dados oficiais revelam maior oferta de vagas no período noturno nas IES privadas do que nas públicas. Dados do BRASIL (2004) sobre matrículas por turno e categoria indicam que, das 3.887.871 matrículas, em 2003, 42,0% foram para o diurno e 58,0% para o noturno, com 29,2% das matrículas em IES públicas e 70,8% nas privadas. Os dados oficiais apontam contradições na democratização do acesso à educação superior brasileira: é predominantemente noturna; essencialmente privada e paga; nas universidades públicas, o maior número de matrículas ocorre no diurno (BRASIL, 2003)

Apesar do pagamento, o curso à noite é a solução para muitos freqüentarem o nível superior e para a democratização do ensino universitário brasileiro. Se o maior contingente de alunos em IES pagas apresentam problemas potenciais, pode ser uma oportunidade para aprimorar as condições de oferta e de prática do processo de ensino e aprendizagem. Para Castanho (1989, p. 53), “[...] não obstante os problemas sejam muito complexos, extrapolando a sala de aula e a própria situação educativa para encontrar suas raízes na organização social e política do País, constituem também (ou por isso mesmo) um desafio metodológico.” Essa assertiva enseja a oportunidade para estudar o tema “Educação de Jovens e Adultos”.

A denominação “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) é usada pelo Ministério da Educação (MEC), que criou uma coordenação específica para esse fim. Essa coordenação visa induzir e apoiar a ampliação da oferta e a melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação continuada, além de entender que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços e em todas as dimensões da vida.

Mas é preciso entender melhor o termo “adulto”. Para Tight (2000, p. 14), a denominação não está ligada à idade, mas ao que ocorre quando se fica mais velho. Knowles (1980, p. 24) assevera que, para definir quais indivíduos devem ser envolvidos pela educação de adultos, são necessárias duas perguntas: 1) Quem se comporta como adulto – quem cumpre o papel de adulto? (definição social); 2) Quem se autoconceitua como adulto? (definição psicológica). Assim, pode-se considerar uma pessoa adulta quando a sociedade a vê como tal, o que geralmente ocorre quando se ingressa na vida profissional, via estágio ou emprego, e se adquire maturidade.

Knowles (1980, p. 24-25) admite situações especiais nas quais os cidadãos podem ser considerados adultos para fins educacionais. Para o autor, isso ocorre nos casos de universitários que trabalham parte do dia ou são responsáveis por uma casa. A situação na qual os alunos trabalham parte do dia corresponde ao perfil encontrado para esta pesquisa, pois 88,4% dos componentes da amostra eram trabalhadores.

Como jovens, podem ser considerados os que saem da adolescência e estão prestes a ser considerados adultos. Provavelmente, a maioria dos jovens na educação superior está concentrada no primeiro ano dos cursos. São aqueles alunos que concluíram o ensino médio e ingressaram no ensino superior.

Para Knowles (1980), a educação de jovens e adultos está associada ao termo *Andragogy*, originário da Pedagogia, razão pela qual é preciso estudá-lo. No início do século XVII, foram abertas na Europa as Escolas Monásticas, que tinham, dentre seus objetivos, preparar jovens para o ensino religioso. Os professores dessas escolas reuniram alguns pressupostos sobre aprendizagem, denominados de “Pedagogia”, ou a “arte e ciência de ensinar crianças”. A Pedagogia foi, até o século XX, tida como a teoria e ciência da educação e do ensino, não importando a faixa etária do aprendiz. Após a 1ª Guerra Mundial, surgiram nos Estados Unidos e na Europa pontos de vista relativos ao aprendiz adulto.

Conforme Knowles (1980, p. 41), professores com experiência em adultos concluíram que o modelo pedagógico não se adequava aos alunos adultos. Assim, passaram a usar conceitos diferentes e descobriram que esses poderiam produzir melhores resultados. De acordo com Tight (2000, p. 103), Knowles definiu *Andragogia*, ao contrário da Pedagogia, como “[...] a arte e ciência de ajudar adultos a aprender.”

Forrest III e Peterson (2006) asseveram que a adoção da *Andragogia* fornece quatro elementos que podem contribuir para a aprendizagem de adultos: a definição, seguida da adoção do conceito de autodirecionamento por parte de docentes e discentes; o uso da experiência para ilustrar e enriquecer o aprendizado; o desenvolvimento da capacidade de aprender (conhecida como “aprender a aprender”); e uma orientação para o aprendizado baseado no desempenho.

O Quadro 1 mostra algumas diferenças entre a Pedagogia e a *Andragogia*. Forrest III e Peterson (2006, p. 115) apresentam um quadro semelhante. Optou-se, para esta pesquisa, pelo quadro apresentado por Cavalcanti (1999).

O Quadro 1 revela que a *Andragogia* ultrapassa as aulas expositivas, centradas no docente, ao promover a interatividade entre alunos e entre estes e os professores. Há um processo de maturação, em que o indivíduo passa da dependência para a autodireção. É nesse momento que se encaixa a *Andragogia*. Assim, caberia ao professor estimular o aluno a ingressar nesse processo.

Para Knowles (1980, p. 44-45), a *Andragogia* considera que a pessoa adulta muda seu autoconceito de indivíduo, de dependente para autodirigido e independente; acumula experiências, que se convertem em rico recurso de aprendizagem; tem a motivação de aprendizagem crescente, para desenvolver seus papéis sociais; muda sua perspectiva de tempo, de uma aplicação de conhecimento tardia para uma imediatista, e sua aprendizagem deixa de ser voltada ao conteúdo para centralizar-se no problema.

Características da aprendizagem	Pedagogia	Andragogia
Relação professor / aluno	Professor é o centro das atenções, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem
Razões da aprendizagem	Crianças (ou adultos) devem aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado)	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para aplicação prática na vida diária)
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem por assunto ou matéria	Aprendizagem baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução

**Quadro 1 – Diferenças entre a Pedagogia e a Andragogia**

Fonte: Cavalcanti (1999)

A Andragogia pressupõe que o adulto é capaz de tomar suas decisões (auto-administrar-se) e gosta de ser percebido e tratado como tal pelos outros. Está voltada para a educação de adultos, e é preciso atentar para algumas peculiaridades destes, a serem consideradas na área educacional: o papel da experiência; a motivação para aprender; a orientação para a aprendizagem e o fato de que os adultos também aprendem (Knowles, 1980).

Ao analisar o que foi mostrado sobre a Andragogia, conclui-se que seus conceitos aplicam-se aos universitários. O perfil dos sujeitos desta pesquisa permitiu considerá-los como adultos, pois 88,4% são trabalhadores, e 56,6% têm entre 21 e 30 anos. A idéia de considerar como adultos os estudantes que trabalham parte do dia é corroborada por Knowles (1980, p. 24-25).

### 3 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

O ponto de partida para a pesquisa ocorreu durante discussões realizadas entre docentes e discentes de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, quando se identificou a oportunidade de estudar as dificuldades enfrentadas por alunos dos cursos noturnos de Ciências Contábeis.

A pesquisa iniciou com a leitura de 86 redações escritas por alunos da disciplina “Introdução à Pesquisa Contábil”, oferecida no 2º. semestre do 1º. ano de um curso noturno em Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. A redação intitulada “Identificação, análise e proposição de soluções para as minhas maiores dificuldades no curso de Ciências Contábeis”, foi elaborada pelos discentes para completar a compreensão do tema “Técnicas de Redação”, parte do ementário da disciplina “Introdução à Pesquisa Contábil”.

Após a leitura e análise das redações, foram identificadas as dificuldades citadas pelos alunos. A partir de tais dificuldades, foram redigidas as assertivas da 1ª. parte do questionário. A 2ª. parte teve questões com variáveis categóricas, para identificar o perfil dos respondentes: sexo, IES à qual pertence, se trabalha na área contábil, onde cursou o ensino médio e faixa etária.

Como parte da estratégia de obtenção dos dados, decidiu-se aplicar pessoalmente o questionário a alunos do 2º. semestre noturno do primeiro ano de Ciências Contábeis, em seis IES da cidade de São Paulo, durante o 2ª. semestre de 2004. O tratamento e a análise dos dados ocorreram durante o 1º. semestre de 2005.

A escolha de alunos há mais de seis meses no curso se justificou por duas razões: é o mesmo período letivo dos autores das redações analisadas e porque os discentes já tiveram o 1º. semestre para conhecer o curso, além de terem condições de apontar suas dificuldades

individuais. Após um semestre letivo, é de esperar que esteja consolidada, no aluno, a decisão de permanência no curso.

Antes de aplicar o questionário, houve um pré-teste com discentes de Ciências Contábeis de uma IES escolhida para a pesquisa, não incluídos na amostra final, para detectar pontos fracos no planejamento dos trabalhos e no instrumento (COOPER, SCHINDLER, 2003, p. 83). Verificou-se a necessidade de inserir mais três assertivas, o refinamento e a apresentação final do *layout* do questionário, tornando-o mais acessível e amigável. Assim, foram desenvolvidas 40 assertivas a serem respondidas com base em uma escala de Likert de sete pontos, sendo 1 discordo totalmente e 7 concordo totalmente.

Feitos os ajustes e obtida a versão final, o questionário foi aplicado a 439 alunos do 2º. semestre do 1º. ano noturno do curso de Ciências Contábeis: 57 da Universidade de São Paulo – USP; 89 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; 33 do Centro Universitário Assunção – UniFAI; 139 do Centro Universitário FECAP; 48 da Universidade Paulista – UNIP; e 73 das Faculdades Carlos Drummond de Andrade - Drummond. As seis IES foram escolhidas por acessibilidade.

Este tamanho de amostra é aceitável, com base na regra empírica proposta por Hair Jr. *et al.* (2005, p. 220): “[...] o tamanho mínimo recomendado é o de cinco observações por variável independente.” Como o questionário é composto por 40 variáveis independentes (assertivas), tem-se:  $40 \times 5 = 200$ , como mínimo requerido. Assim, o menor tamanho aceitável para essa amostra seria de 200 questionários, e o número obtido superou o mínimo necessário.

Outra decisão de pesquisa relevante foi escolher o tratamento estatístico aplicável. Para tal, partiu-se do objetivo da investigação: verificar as diferentes percepções dos alunos em relação às dificuldades por eles enfrentadas no curso noturno de Ciências Contábeis. Usou-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS), para verificar se os dados coletados eram aderentes à distribuição normal (SIEGEL, 1979). Os resultados obtidos para cada variável, mostraram-se não aderentes, com significância  $< 0,0001$  ( $p < 0,0001$ ) (SPSS, 2003). Constatada a não aderência, decidiu-se usar os testes não-paramétricos de *Kruskal Wallis* (KW) e *Mann-Whitney* (MW), indicados nas situações em que a distribuição dos dados é livre.

O teste de KW é uma análise de variância por posto, equivalente a ANOVA (SIEGEL, 1979), para três ou mais grupos por ordem, em que os dados são preparados convertendo notas ou escores em postos ou ordens. Em relação ao KW, Berg e Latin (1994) citam que todas as observações são analisadas e ordenadas, depois é obtida uma soma das ordens (*rank*) para cada grupo. Se não houver diferença significativa entre os grupos, a soma das ordens (*rank*) para cada grupo deverá ser similar. Caso a diferença entre as somas seja considerável, pode-se concluir que foram tiradas de populações diferentes e têm diferenças significantes.

O teste MW, para dados não-paramétricos equivale ao teste t de Student (SIEGEL, 1979) e é usado para comprovar se dois grupos independentes pertencem ou não à mesma população (SIEGEL, 1993). Os testes de KW e MW foram aplicados com o mesmo objetivo. O MW pode ser usado para duas amostras e o KW pode ser aplicado para mais de duas amostras (BERG; LATIN, 1994).

O Apêndice 1 contém os resultados dos testes de KW e MW, destacando as assertivas que apresentaram diferenças significantes com relação às variáveis categóricas, com resultados  $\leq 0,05$ . As assertivas que apresentaram diferenças significantes em relação às variáveis categóricas foram as seguintes:

Assertivas ou variáveis que não apresentaram diferenças significantes (todas  $> 0,05$ ): 5, 11, 20, 26, 31, 32, e 33. Os sujeitos pesquisados têm opiniões semelhantes sobre os conteúdos dessas assertivas que não constam do Apêndice 2:

- a) Assertivas com diferenças significantes para uma das variáveis categóricas:

- a. 1, 18, 36 e 39 mostraram-se sensíveis à variável categórica IES (Instituição de Ensino Superior) do respondente;
  - b. 4, 12 e 13 mostraram-se sensíveis à variável onde e como fez o ensino médio – Instituição Pública ou Privada e Regular ou Supletivo;
  - c. 15, 30 e 40 revelaram-se sensíveis à variável Sexo do respondente;
  - d. assertiva 35, única que mostrou diferenças significantes com relação à idade;
- b) Assertivas com diferenças significantes com duas variáveis categóricas:
- a. 25, 34 e 37 revelaram-se sensíveis às variáveis: Ensino Médio e IES;
  - b. 3 e 10 para Sexo e Atividade Diurna, 16 para Atividade Diurna e IES, 17 para Idade e IES, 21 para Idade e Sexo, e 23 para Sexo e IES;
- c) Assertivas com diferenças significantes em três variáveis categóricas:
- a. 7, 14 e 14 mostraram-se sensíveis às variáveis: Atividade Diurna, Ensino Médio e IES;
  - b. 8 e 28 foram sensíveis à Idade, ao Ensino Médio e à IES;
  - c. 24 foi sensível à Atividade Diurna, ao Ensino Médio e à IES;
  - d. 27 foi sensível a Sexo, à Idade e à IES;
- d) Assertiva 6 se revelou sensível a quatro variáveis categóricas: Sexo, Atividade Diurna, Ensino Médio e IES.

O Apêndice 2 mostra, por variável categórica, as diferenças de percepção dos respondentes nas assertivas com resultados significantes, conforme evidenciado no Apêndice 1. Para a apresentação dos resultados de tendências entre as amostras, foram usados códigos para as variáveis categóricas, apresentados na análise a seguir, além de uma indicação, como por exemplo, para a variável sexo, masc>fem, indica que os homens concordam mais com a assertiva do que as mulheres. A análise dos resultados das possíveis diferenças entre as amostras de respondentes com respeito às variáveis categóricas revelou que:

- a) para a variável *sexo*: nas assertivas com significância no teste de MW, o gênero masculino apresentou, sempre, resultados superiores ao feminino, sobre como a falta de tempo e o cansaço afetam o desempenho. Concordaram em ter dificuldades em entender as disciplinas de conteúdo contábil; aceitaram que quem trabalha na área contábil também apresenta dificuldade em associar teoria e prática; concordaram que aulas dinâmicas são menos cansativas; e que a falta de interesse dos alunos dificulta o trabalho em grupo. Relativamente ao trabalho em grupo, parte da explicação pela falta de interesse pode ser verificada no trabalho de Costa (2005);
- b) para a variável *idade*, usou-se: I1 – de 17 a 20 anos, I2 – de 21 a 25 anos, I3 – de 26 a 30 anos e I4 – de 31 a 35 anos. Constatou-se que alunos mais velhos tiveram maior concordância com falta de tempo, problemas financeiros, falta de interesse e barulho dos colegas durante as atividades e ter provas em dias seguidos. As outras assertivas com diferenças foram pouco elucidativas para as tendências;
- c) para a variável *se trabalham na área contábil*, usou-se: a1 – alunos que trabalham com Contabilidade, a2 - alunos que trabalham em outra área e a3 – alunos que apenas estudam. Alunos do grupo 1 tiveram maior concordância com as disciplinas de Contabilidade e a falta de tempo para estudar. Os do grupo 3 indicaram maior concordância às idéias opostas do grupo 1;
- d) para a variável *tipo de escola em que cursou ensino médio*, usou-se: e1 – pública – regular, e2 - privada – regular e e3 - privada – supletivo. Os alunos do grupo 3

concordaram mais com as assertivas sobre falta de tempo ou disponibilidade para estudar. Os que apenas estudam (grupo 1) concordaram mais com as assertivas sobre disponibilidade de tempo para estudar ou visitar a biblioteca e, contrariamente aos seus afazeres, reconheceram que os que trabalham têm dificuldades para acompanhar o curso;

- e) para a variável *IES*, usou-se: I1 – USP, I2 – PUC-SP, I4 – UniFAI, I5 – FECAP, I6 – UNIP e I7 – Drummond. A IES 3 não permitiu a aplicação do instrumento, por isso não foi avaliada. Esta variável mostrou os maiores níveis de diferenças significantes das amostras. Apesar de espalhadas, algumas tendências gerais foram observadas: As respostas das IES I7 e I6 apareceram mais concordes às assertivas sobre falta de tempo para estudar e nível de exigência dos docentes, além de reconhecerem que o barulho afeta o rendimento ou a falta de interesse dos alunos como limitante para o trabalho acadêmico. As IES I1 e I2 apareceram como menos concordes às assertivas das duas anteriores. A IES I5 apareceu com maior frequência que as outras na posição intermediária de concordância. A IES I4 não apresentou uma tendência definida e apareceu como “oscilante” em várias assertivas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os resultados obtidos e observar as medianas por grupo, para cada fator analisado, notou-se que as percepções dos grupos raramente diferiam em termos de concordância ou discordância. Entretanto, o que muda é o grau de concordância ou discordância dos diferentes grupos pertencentes à variável categórica escolhida.

Por exemplo, os alunos pesquisados concordaram que problemas financeiros afetam o desempenho no curso e os discentes com mais de 36 anos sentiram mais essa dificuldade do que os da faixa entre 17 e 20 anos. Essa constatação faz sentido, pois a responsabilidade financeira dos mais maduros é, geralmente, superior à dos muito jovens, os quais muitas vezes contam com algum tipo de ajuda familiar.

Como era esperado, a dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início do curso se revelou maior para os alunos que apenas estudam. Entre os que trabalham, o maior grau de dificuldade foi apresentado pelos que atuavam em outra área. Os que trabalhavam com Contabilidade relataram menor grau de dificuldade. Também foi constatado, entre os componentes da amostra, um maior grau de dificuldade em administrar o tempo livre para os oriundos de escola pública do que para os que estudaram em escola privada.

O cansaço causado pela locomoção afetou mais o desempenho do aluno oriundo de escola pública do que o de escola privada. Os alunos que mais alegaram que os problemas financeiros afetam o desempenho no curso foram os da UniFAI e os que menos sentem essa dificuldade foram os da USP.

Quanto ao perfil dos alunos pesquisados, ocorreram semelhanças entre os resultados obtidos na pesquisa e o apontado na revisão da literatura sobre o ensino noturno. Assim, como nas pesquisas de Abramowicz (1990, p. 57) e de Miranda (2001, p. 99), a maior parte dos alunos tem até 25 anos. Esta pesquisa constatou que a maioria (88,4%) dos alunos trabalha. O mesmo foi constatado por Abramowicz (1990, p. 55): 84,0% dos alunos trabalham; Furlani (1998, p. 154): a maioria trabalha; e por Miranda (2001, p. 97): 87,3% trabalham. A alta carga horária de trabalho também foi constatada por Abramowicz (1990, p. 55) e por Furlani (1998, p. 156).

Os demais resultados obtidos podem ajudar as IES pesquisadas e seus professores a conhecer melhor seus alunos. Recomenda-se a realização da pesquisa em bases permanentes,

o que poderá oferecer subsídios que permitam melhorar as condições de oferta de cursos noturnos de Ciências Contábeis.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. *Avaliação da aprendizagem: como trabalhadores-estudantes de uma faculdade particular noturna vêem o processo – em busca de um caminho*. 1990. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 1990.

ALVES, S. M. C.. *Característica dos estudantes do matutino e do noturno do ciclo básico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. 1984. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, São Paulo, 1984.

BERG, K. E.; LATIN, R. W. *Essentials of modern research methods in health, physical education, and recreation*. Nova Jersey: Prentice Hall, 1994.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 maio 2005.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. *Censo da Educação Superior – Resumo Técnico*, 2003. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 09 maio 2005.

\_\_\_\_\_. *EDUDATABRASIL – Sistema de Estatística Educacionais*, 2004. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 23. set. 2005.

\_\_\_\_\_. *MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 mar. 2005.

CASTANHO, M. E. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papirus, 1989.

CAVALCANTI, R. A. Andragogia: a aprendizagem nos adultos. *Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba*, João Pessoa, v. 4, n. 2, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>>. Acesso em: 05 maio 2005.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. *Métodos de pesquisa em administração*. Trad. Luciana de Oliveira Rocha. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, F. C. X. Trabalho em grupo entre alunos de cursos de administração: uma utopia? *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, ano 7, n. 19, p. 36-45, set./dez., 2005.

FORREST III, S. P., PETERSON, T. It's called andragogy. *Academy of Management Learning and Education*, v. 5, n. 1, p. 113-122, 2006.

FURLANI, L. M. T. *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez, 1998.

HAIR Jr., J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005a.

KNOWLES, M. S. *Modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. New Jersey: Cambridge Adult Education, 1980.

LAWRENCE, C. Brazil: education and accountants. *The Accounting Review*, v. 37, issue 3, p. 510-515, jul. 1962.

MIRANDA, N.A. *A escolha do curso e as expectativas profissionais em relação ao mercado de trabalho, dos alunos do ensino superior noturno de administração de empresas em instituições particulares*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2001.

SIEGEL, S. *Estatística não paramétrica para as Ciências do Comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1979.

SPIEGEL, M. R. *Estatística*. Tradução Pedro Consentino. São Paulo: Makron Books, 1993.

TIGHT, M. *Key concepts in adult education and training*. London, New York: Routledge, 2000.

**Apêndice 1 – análise de discriminação das variáveis categóricas**

<b>Assertivas</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>TAC</b>	<b>E Med</b>	<b>IES</b>
1. Falta de um computador pessoal atrapalha estudos	0,084	0,658	0,444	0,304	0,002
2. Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda	0,221	0,111	0,034	0,015	0,001
3. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula	0,026	0,345	0,010	0,185	0,318
4. O cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho no curso	0,430	0,153	0,247	0,014	0,164
5. É fácil conciliar trabalho, estudos e lazer	0,131	0,744	0,257	0,556	0,095
6. Falta tempo para estudar	0,025	0,257	0,000	0,002	0,000
7. Há tempo disponível para fazer exercícios	0,423	0,522	0,040	0,017	0,017
8. Falta tempo para fazer trabalhos em grupo	0,165	0,022	0,329	0,560	0,000
9. Sono durante as aulas atrapalha o aprendizado do aluno	0,031	0,383	0,286	0,052	0,308
10. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início	0,005	0,978	0,022	0,223	0,066
11. Ter local apropriado de estudo em casa ajuda o desempenho do aluno	0,935	0,086	0,970	0,919	0,857
12. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração do aluno na leitura e interpretação de textos	0,129	0,761	0,563	0,004	0,078
13. Necessidade de trabalhar causa falta de tempo para estudo	0,295	0,867	0,233	0,008	0,850
14. Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender	0,411	0,114	0,030	0,021	0,042
15. É fácil administrar o tempo	0,043	0,426	0,265	0,069	0,130
16. As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos no curso	0,168	0,205	0,016	0,426	0,048
17. Problemas financeiros afetam o desempenho no curso	0,211	0,031	0,231	0,164	0,000
18. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender	0,731	0,097	0,117	0,968	0,044
19. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas	0,343	0,118	0,300	0,074	0,000
20. Não consigo associar teoria e prática nas disciplinas contábeis	0,601	0,501	0,060	0,534	0,225
21. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos	0,002	0,037	0,405	0,182	0,184
22. O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos	0,106	0,449	0,403	0,184	0,000
23. Quem trabalha na área contábil também tem dificuldade para associar teoria e prática nas disciplinas contábeis	0,030	0,314	0,290	0,245	0,046
24. As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos	0,427	0,901	0,015	0,000	0,000
25. Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso	0,148	0,171	0,097	0,000	0,000
26. Dificuldade para se concentrar nas aulas é um problema constante	0,965	0,213	0,961	0,344	0,750
27. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo	0,036	0,017	0,878	0,147	0,006
28. Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas	0,170	0,000	0,122	0,000	0,000
29. Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil	0,970	0,017	0,421	0,210	0,249
30. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos	0,023	0,483	0,154	0,734	0,067
31. O trânsito dificulta a chegada dos alunos no horário da aula	0,501	0,802	0,878	0,794	0,777
32. Dificuldades de locomoção consomem muito tempo dos alunos	0,246	0,758	0,411	0,852	0,327
33. A bibliografia indicada ajuda no estudo das disciplinas	0,125	0,253	0,076	0,853	0,079
34. Visito a biblioteca com frequência	0,291	0,445	0,163	0,001	0,003
35. A biblioteca possui a bibliografia indicada pelo professor	0,447	0,027	0,692	0,091	0,904
36. A faculdade tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula	0,619	0,862	0,828	0,522	0,045
37. O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio	0,233	0,579	0,119	0,000	0,002
38. Ter provas em dias seguidos não causa estresse	0,008	0,004	0,532	0,522	0,552
39. Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos	0,174	0,647	0,757	0,408	0,007
40. Aulas dinâmicas são menos cansativas	0,054	0,757	0,141	0,072	0,308

Fonte: dados da pesquisa

**Apêndice 2 – assertivas segundo as variáveis categóricas e seus pontos médios**

Assertivas	Sexo	Idade	TAC	E Med	IES
1. Falta de um computador pessoal atrapalha estudos					I7>I4>I1>I6>I2>I5
2. Administrar o tempo livre é uma atividade difícil para quem estuda				e3>e1>e2	I7>I5>I4>I6>I2>I1
3. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração na sala de aula	m>f		a1>a2>a3		
4. O cansaço causado pela locomoção afeta o desempenho no curso				e1>e3>e2	
6. Falta tempo para estudar	m>f		a1>a2>a3	e3>e1>e2	I7>I4>I6>I5>I1>I2
7. Há tempo disponível para fazer exercícios			a3>a2>a1	e2>e3>e1	I1>I4>I2>I5>I6>I7
8. Falta tempo para fazer trabalhos em grupo		i4>i3>i2>i1		e1>e3>e2	I6>I7>I1>I2>I4>I5
9. Sono durante as aulas atrapalha o aprendizado do aluno	m>f			e1>e3>e2	
10. Alunos têm dificuldade para entender as disciplinas contábeis no início	m>f		a3>a2>a1		
12. O cansaço causado pelo trabalho afeta a concentração do aluno na leitura e interpretação de textos				e1>e3>e2	
13. Necessidade de trabalhar causa falta de tempo para estudo				e3>e1>e2	
14. Tempo para dormir e descansar deixa o aluno disposto a aprender			a1>a2>a3	e3>e1>e2	I6>I4>I1>I7>I5>I2
15. É fácil administrar o tempo	m>f				
16. As disciplinas teóricas despertam maior interesse dos alunos no curso			a2>a3>a1		I1>I5>I2>I4>I7>I6
17. Problemas financeiros afetam o desempenho no curso		i4>i2>i3>i1			I4>I6>I7>I5>I2>I1
18. Disciplinas que abordam Matemática e Cálculo são fáceis de aprender					I6>I5>I7>I4>I2>I1
19. Barulho nos corredores afeta a concentração dos alunos nas aulas					I7>I2>I6>I5>I4>I1
21. Apresentação de seminários é uma tarefa difícil para os alunos	m>f	i2>i3>i4>i1			
22. O nível de exigência dos professores traz dificuldades aos alunos					I7>I6>I2>I5>I4>I1
23. Quem trabalha na área contábil também tem dificuldade para associar teoria e prática nas disciplinas contábeis	m>f				I4>I6>I5>I7>I2>I1
24. As disciplinas contábeis despertam o interesse dos alunos			a1>a2>a3	e3>e1>e2	I6>I7>I5>I1>I2>I4
25. Pouco conhecimento matemático afeta o rendimento durante o curso				e3>e1>e2	I6>I4>I7>I5>I2>I1
27. Falta de interesse dos alunos dificulta os trabalhos em grupo	m>f	i3>i2>i4>i1			I6>I7>I4>I5>I2>I1
28. Barulho dos colegas em sala atrapalha o andamento das aulas		i4>i1>i2>i3		e3>e1>e2	I6>I7>I4>I5>I2>I1
29. Organizar e realizar os trabalhos em grupo é uma atividade fácil		i4>i1>i2>i3			
30. Alguns professores não compreendem a falta de tempo dos alunos	m>f				
34. Visito a biblioteca com frequência				e1>e3>e2	I7>I1>I6>I4>I5>I2

35. A biblioteca possui a bibliografia indicada pelo professor		i3>i2>i 4>i1			
36. A faculdade tem locais adequados para os alunos fazerem atividades extra-aula					I7>I5>I1>I 4>I6>I2
37. O nível de exigência dos professores da faculdade é maior do que o exigido pelos professores do ensino médio				e1>e3>e 2	I7>I5>I6>I 4>I1>I2
38. Ter provas em dias seguidos não causa estresse	m>f	i3>i1>i 2>i4			
39. Começar a aula mais cedo, para que ela termine mais cedo beneficia os alunos					I6>I2>I7>I 5>I4>I1
40. Aulas dinâmicas são menos cansativas	m>f				

Fonte: dados da pesquisa