

**Ensino Superior em Contabilidade:
Análise da Influência da Modalidade de Ensino no Desempenho Discente Conforme
ENADE e CPC**

YURI SCHLEICH KLUG

Universidade Federal do Rio Grande

DEBORA GOMES MACHADO

Universidade Federal do Rio Grande

GABRIELITO RAUTER MENEZES

Universidade Federal do Rio Grande

VIVIANE DA SILVA LEMOS

Universidade Federal do Rio Grande

Resumo

O crescimento constante nos últimos anos da modalidade de ensino a distância (EAD) no ensino superior, inclusos os cursos de Ciências Contábeis, decorrente do aumento de ofertas de vagas no ensino superior e o avanço da tecnologia como instrumento de aprendizagem, assim como ao preconceito existente quanto ao EAD, justifica a necessidade de investigação do desempenho da educação nesta modalidade. Como formas de avaliação do ensino superior no país existem indicadores de desempenho como o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), bem como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), ambos instituídos pelo Governo Federal. Assim, com o objetivo de analisar a influência da modalidade de ensino, presencial ou à distância, na nota do ENADE e CPC, dos cursos de Ciências Contábeis do país, foram analisados os dados divulgados pelo Ministério da Educação da edição de 2015, que contém a característica da modalidade de ensino. A partir dos dados dos 1044 cursos de Ciências Contábeis relacionados, foram realizadas estatísticas descritivas, bem como testes de regressão simples e múltipla para verificar se a modalidade de ensino exerce influência positiva ou negativa na nota do ENADE e CPC. Foram verificados resultados que estabelecem que existe uma influência negativa da modalidade de ensino a distância na nota dos alunos, porém, foi considerada pequena. Por outro lado, foi constatado que a modalidade de ensino não exerce influência significativa no CPC. De mesmo modo, é constatada uma aglutinação das instituições de ensino em determinados Estados, que se justifica pela diferença entre a sede da entidade de educação superior e o polo de apoio presencial, que dificulta a análise por regiões. Esses resultados sugerem que exista acompanhamento do desempenho dos alunos destas instituições, mas não justificam o preconceito existente com a modalidade de ensino EAD.

Palavras-chave: Ensino Superior; Ciências Contábeis; Ensino presencial; Ensino a Distância.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), é direito de todo ser humano o acesso à educação. Matos, Niyama, Fernandes e Botelho (2012), destacam que como o mundo é global, os estudantes de hoje precisam ser educados para enfrentar o mundo de amanhã, não para o mundo atual. Assim, o profissional, egresso do ensino superior, mais do que um simples diploma, deve levar consigo todo o agregado de conhecimento que se espera dele na sua atuação cotidiana, de forma a evitar erros e prejuízos a qualquer pessoa, incluindo ele mesmo. Também, a transmissão adequada do conhecimento e a percepção suficiente do aluno definirá a qualidade do profissional que se ensinará ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da sociedade.

Segundo Luzzi (2007), até o ano de 2007, o Brasil encontrava-se numa fase de consolidação da modalidade do Ensino a Distância (EAD), principalmente no ensino superior, onde mais de 200 instituições deste nível já estavam desenvolvendo ações de educação a distância, autorizadas e credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2009, segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram apurados 844 cursos à distância no país, sendo 400 de instituições públicas e 444 de instituições privadas (INEP, 2009). Já em 2012, foram apurados 1.148 cursos à distância, sendo 511 de instituições de ensino públicas e 637 de instituições de ensino privadas, um aumento de 36,01% (INEP, 2012). Nos dias de hoje, Oliveira e Piconez (2017, p. 839) expõem o EAD como algo consolidado, e em franca expansão quantitativa, sendo uma reverberação do neoliberalismo na educação superior brasileira, que fez surgir, “como uma face da moeda, o Estado avaliador (...) do outro lado da moeda está, então, o fomento ao crescimento do setor privado na educação superior, que refletiu-se (...) na EaD”. Deste modo, em contraposição à modalidade de ensino presencial, mais presente no cotidiano educacional tradicional, ocorre o aumento expressivo de cursos superiores promovidos através do EAD.

Com isso, comprova-se o crescimento desta modalidade de ensino, que inclui o ensino contábil. Sendo que a contabilidade é reconhecida como elemento essencial para a criação e manutenção de qualquer empreendimento de negócios nas economias modernas (Weffort, 2005), antes de formar pensadores e pesquisadores contábeis, estes indivíduos precisam entender a contabilidade, o que é, como se faz, qual sua técnica, etc., sendo que a maioria pode estar tendo seu primeiro contato com esta área. Amorin (2012) destaca que a modalidade EAD pode acarretar limitações no processo ensino-aprendizagem do aluno, por causa da falta interesse ou conhecimento por parte do aluno, e isto pode acarretar uma dificuldade maior na assimilação do conteúdo. Segundo Litto (2009) esta modalidade tem como dificuldades o numero excessivo de alunos por tutor responsável, assim como a insuficiência do material e conteúdo repassado ao estudante. Brenner et al. (2014) afirmam que há um preconceito na implementação e crescimento do ensino EAD. Assim, em uma análise premeditada, no ensino a distância, o ensino da contabilidade estaria prejudicado. Segundo Ferreira (2015) O curso de Ciências Contábeis acompanhou tal crescimento e, em 1998, havia 406 cursos de Ciências Contábeis; já, em 2012, o número passou para 893, representando um incremento de 119,95%.

Com o crescimento da tecnologia e acesso à internet, tem se expandido largamente o ensino a distância no país, incluindo os cursos de Ciências Contábeis. Sobre isto, Machado (2014, p.16) define: “No Brasil, o acesso à internet banda larga vem contribuindo para fortalecer a presença de ambientes *online* de ensino e aprendizagem na modalidade EAD, como é o caso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)”.

Como forma de avaliação do ensino superior, tanto presencial quanto à distância, no contexto brasileiro, desde 2004, é aplicado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Superior (SINAES), criado pela Lei 10.861/04, pelo governo federal, com o intuito de melhorar o ensino superior nacional. Como módulos integrantes ao SINAES, se tem o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que serve para avaliar as habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação pelos estudantes concluintes do ensino superior (Machado, 2014); bem como o Conceito Preliminar de Curso (CPC), sendo um indicador de qualidade, que avalia os cursos de graduação, atribuindo um conceito avaliativo usando o desempenho dos estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático pedagógicos (INEP, 2017).

Miranda (2011) coloca que o estudo do desempenho acadêmico é importante, pois medidas e políticas públicas no ensino são empregadas ou abandonadas com base nestas, no intuito de promover melhoria na formação dos profissionais das áreas de negócios, que inclui o campo das Ciências Contábeis. De mesmo modo, Ferreira (2015) comenta que é imprescindível a análise do desempenho discente, uma vez que o crescimento expressivo no número de cursos de Ciências Contábeis e o consequente aumento no número de vagas ofertadas, bem como as mudanças nos padrões contábeis no Brasil, provocam mudanças significativas no ensino em contabilidade. Segundo o autor deve ser feita a qualificação dos professores para atuarem nesta modalidade de ensino, e que deve ser realizada a avaliação destes estudantes para evidenciar potencialidades e fragilidades no processo de formação (Ferreira, 2015).

Outros estudos realizaram a avaliação da influência de aspectos como gênero, idade, renda familiar, nível de ocupação, nota de ingresso, corpo discente e corpo docente, no desempenho do estudante (Ferreira, 2015; Machado, 2014; Santos, 2012; Souza, 2008), tendo Caetano, Cardoso, Miranda e Freitas (2016) realizado comparação entre nota do ENADE 2009 e a modalidade de ensino. Entretanto, para Moran (2013), é difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior a distância no Brasil, por causa da rapidez com que ela se expande nos últimos anos.

Com isso, chega-se ao seguinte problema de pesquisa: Qual a influência da modalidade de ensino no desempenho discente, especificamente na nota do ENADE e do CPC dos cursos de Ciências Contábeis Brasileiros? Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa é de verificar qual a influência da modalidade de ensino, presencial ou à distância, na nota no ENADE e CPC dos cursos de Ciências Contábeis. Aliados a isto se têm os seguintes objetivos específicos: descrever os resultados obtidos pelos discentes e pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis, no ENADE e CPC, do ano de 2015, por meio de estatística descritiva; precisar a relação entre a modalidade de ensino, presencial e a distância, e os resultados obtidos pelas IES no ENADE e CPC, no ano de 2015, por meio de regressões simples e múltiplas.

Como justificativa para este esforço acadêmico, se compreende na importância de se desenvolver pesquisas na área da “Educação e Pesquisa em Contabilidade”, em especial no tocante à avaliação acadêmica, aliado à escassez de produção científica na área (Ferreira, 2015). Afirma Santos (2012) que estudos sobre o curso de Ciências Contábeis com ligação ao desempenho acadêmico são pouco realizados, em virtude da disponibilidade de dados, sendo estas pesquisas concentradas no contexto do ensino básico e fundamental. De modo semelhante, pesquisas em educação visam orientar as decisões políticas, que transcendem a discussão sobre níveis de desenvolvimento econômico de um país, de modo que os processos de avaliação e os resultados obtidos são fundamentais para definir as estratégias educacionais (Castro, 1998).

Ainda, Souza e Machado (2011, p.2), estabelecem que os trabalhos nesta linha de pesquisa, podem contribuir para subsidiar suas políticas de educação superior, bem como oferecer um apoio para as próprias instituições planejarem os cursos de Ciências Contábeis.

Conjugado a isto, tem-se o aumento quantitativo, já mencionado, dos cursos em EAD no país e a necessidade de que o mercado exige a entrega de profissionais aptos ao exercício profissional.

Neste contexto, relacionado ao aumento do número de vagas ofertadas, está o fato do aumento da oferta de vagas em EAD e realizar avaliações específicas neste aspecto. Com isso Caetano et al. (2016) verificam a necessidade de realização de estudos nos resultados do desempenho dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis no ENADE, para traçar um comparativo entre os estudantes de cursos presenciais e a distância. Aliado a este, como componente integrante do SINAES, também se propõe a verificação do CPC das Instituições de Ensino Superior (IES), dos cursos de Ciências Contábeis, tanto presenciais quando à distância.

Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014) evidenciam, em sua pesquisa, que houve um decréscimo expressivo nos níveis de aprovação no exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e apontam que em sua primeira edição, ocorrida no ano de 2000, o índice de aprovação foi 83,52%, passando para apenas 23,78% em 2012. Atrela-se a isto o já mencionado crescimento na quantidade de instituições que ofertam cursos de Ciências Contábeis, e, aparentemente, isto não foi acompanhado do aumento da qualidade na formação destes profissionais. Apesar deste exame não ser foco no estudo, isto demonstra a fragilidade do ensino em contabilidade.

Ademais, para justificar a realização deste estudo se utiliza como base o exposto até agora, reforçando o fato de que todo estudo que busque verificar as condições de ensino em qualquer área serve ao desenvolvimento social e, também, que toda e qualquer pesquisa científica é justificada pelo simples fato de estar produzindo conhecimento.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ENSINO A DISTÂNCIA E ENSINO PRESENCIAL NO BRASIL

Se faz necessário, inicialmente, trazer alguns conceitos acerca da educação a distância em comparação à educação presencial. Como conceito básico, o Decreto 5.622/2005 define em seu art. 1º:

Art. 1º. Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (Brasil, 2005).

Apesar do que se pensa comumente, a educação EAD tem uma longa história. Segundo Franco (2014, p. 24), “No contexto da globalização, que torna impossível obter um mesmo cenário cultural, econômico, tecnológico e ainda as mesmas tradições de ensino e aprendizagem, a educação a distância é um formato de ensino e aprendizagem indefinido”. O mesmo autor escreve que desde a sua origem, a cerca de 200 anos, esteve em transição permanente, ou seja, indefinido (Franco, 2014).

Luzzi (2007) menciona que desde 1728 já se tem notícia do uso da educação à distância como forma de ensinar, sendo que “na sua evolução histórica, a educação à distância tem estado intimamente relacionada à revolução na transmissão de mensagens: a escrita, a impressora, a possibilidade de envio de correspondência, o telefone, o rádio, a televisão, o vídeo e, agora, a internet”. Contribuindo com isto está a evolução dos sistemas de informação, que procuram contribuir com o processo de aprendizagem de várias formas. Quintana (2015, p. 17), ressalta que “a utilização de tecnologias da informação, não somente nos cursos a

distância, mas também nos cursos presenciais, na forma de tecnologias educativas, representa uma forma de contribuir para o processo de aprendizado”.

Em termos globais, foi na Antiguidade que surgiu a comunicação educacional que buscava promover a aprendizagem entre pessoas separadas fisicamente, com o intercâmbio de mensagens escritas na Grécia e Roma. No entanto, a educação à distância em uma forma institucionalizada surgiu no século XIX com a criação de escolas por correspondência. Além disto, em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, ofereceram cursos de extensão. Depois, vieram a Universidade de Chicago e de Wisconsin, nos EUA, e a Universidade de Queensland, na Austrália, que inicia programas de ensino por correspondência, enquanto que em 1924, Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios. E, em 1928, a *British Broadcasting Corporation* (BBC) começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio. Essa tecnologia de comunicação foi usada em vários países com os mesmos propósitos, até mesmo, desde a década de 1930, no Brasil. (Litto & Formiga, 2008)

Do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois, as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. Mas o verdadeiro impulso se deu a partir de meados dos anos 60, com a institucionalização de várias ações nos campos da educação secundária e superior, começando pela Europa (França e Inglaterra) e se expandindo aos demais continentes. Nesta época que ocorre a criação da *Open University* e da *University of the Air* no Reino Unido em 1963 é caracterizado como um importante contributo para a institucionalização da educação a distância, que utilizava vários recursos como TV, rádio, gravações, que acarretavam numa redução de 60% dos custos na educação. (Litto & Formiga, 2008).

Lemgruber (2012) trata de gerações para o EAD, sendo a primeira a educação por correspondência, na qual os principais meios de comunicação eram guias de estudo impressos, com exercícios enviados pelo correio; a segunda geração surge a partir dos anos 1970, tendo como principal suporte o material impresso, mas que passou a utilizar, cada vez mais, recursos como a televisão, fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone; e a terceira geração, vivenciada atualmente, baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à *internet*. O autor comenta que para alguns, a educação a distância, com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), é a panaceia dos problemas educacionais, enquanto que outros apresentam grande resistência, vendo-a como forma educacional inferior.

Portanto, o ensino a distância é primordialmente atrelado à utilização de algum aparato que realize a comunicação entre professor e aluno, já que estes se encontram em lugar e/ou tempo diverso. Para Klosovski (2013) o processo de ensino e aprendizagem à distância, normalmente, apresenta um conjunto de ferramentas colaborativas, que tem objetivo de promover a interação entre os usuários, de modo que os membros têm interdependências entre suas atividades, e que o fracasso de um membro pode acarretar no fracasso de todo o grupo. Conforme o autor, enquanto a comunicação na modalidade de ensino a distância acontece de forma assíncrona, onde seus usuários lidam com limitações na interação entre o grupo, na forma presencial, de aulas tradicionais, esta ocorre de forma síncrona, de modo que as limitações não ocorrem (Klosovski, 2013).

Um exemplo muito comum de recurso tecnológico utilizado para o ensino superior a distância são as chamadas “tele aulas”, onde, a aula expositiva, que é ministrada por professor de ensino superior capacitado para isto, é transmitida ao aluno em cidade diferente daquele em que se encontra o expositor. Neste caso, a aula pode ter sido gravada previamente, ocorrendo a visualização desta pelo aluno em dia distinto da gravação, ou então, podem ser

ministradas “ao vivo”, simultaneamente, através de transmissão via satélite ou pela por *streaming* via internet. Diferentemente ocorre no ensino presencial tradicional, onde a aula é realizada no mesmo tempo e local que se encontram professor e aluno. Assim como os cursos presenciais, os cursos de ensino a distância precisam ser credenciados e aprovados pelo Ministério da Educação, conforme trata o já mencionado Decreto 5.622/2005, que regulamenta a educação à distância no país. (Brasil, 2005).

Neste diapasão, temos Moore e Kearsley (2007) que definem a educação a distância como o aprendizado esquematizado que acontece normalmente em um espaço diferente do local de ensino, “exigindo técnicas específicas de criação do curso e instrução, comunicação mediante várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. De acordo com os autores, os responsáveis por políticas em nível institucional e governamental têm introduzido a educação a distância para atender diversas necessidades, como: aumentar o acesso a oportunidades de treinamento e aprendizado, diminuir os custos da educação, nivelar desigualdades entre grupos etários, oferecer a oportunidade de estudar e trabalhar, entre outros (Moore & Kearsley, 2007).

Isto se comprova com os dados fornecidos por Mancebo, Vale e Martins (2015) de que, entre os anos de 1995 e 2010, houve um crescimento, no Brasil, na quantidade total das matrículas (presenciais e a distância) na ordem de 262,52%. Os autores destacam que ainda que a maior expansão tenha sido nas matrículas das instituições privadas, com um aumento de 347,15%, a rede pública também teve um acréscimo de 134,58%.

Cabe enfatizar que, segundo Burton (2009), citado por Machado (2014), a expansão verificada nesse período sucedeu sob forte incentivo do governo, ocasionando um crescimento da regulamentação da modalidade de ensino a distância, que ampliou consideravelmente o quantitativo de matrículas no ensino superior. Portanto, têm-se como condicionantes à elevação das matrículas e da procura pelo ensino a distância a regulamentação por decreto governamental, o incremento tecnológico e a amplitude do acesso à internet, bem como os incentivos governamentais para empreendimentos no setor privado e público, visando o acesso à educação como um todo.

Cabe destacar que o ensino a distância não se resume às instituições privadas, mas também ocorre um incentivo de seu desenvolvimento no âmbito público, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800/2006. Este decreto, em seu art. 1º, estabelece a instituição desta, “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Verifica-se, então, clara noção que o governo, em todas as esferas, promove, a evolução e empreendimento do ensino a distância no ensino superior, e o seu crescimento é visivelmente notório, gerando grande discussão acadêmica, corroborando com a importância deste estudo. (Brasil, 2006).

Vieira, Souza, Behr e Momo (2016) ressaltam que não se tem certeza se a educação à distância consegue ser igual à presencial naquilo que se propõe fazer e que, ainda há muito que ser explorado, analisado e ponderado sobre isto. Para ilustrar a evolução do ensino a distância no Brasil, a seguir têm-se a Tabela 1, que ilustra a evolução do número de matrículas entre as modalidades de ensino, com base em tabela confeccionada por Machado (2014), sendo incluídos os valores dos anos de 2013 a 2015, que não compunham o trabalho original.

Tabela 1 - Matrículas no Ensino Presencial e Ensino a Distância

Ano	Ensino Presencial	Percentual relativo ao total de matrículas	Ensino a Distância (EaD)	Percentual relativo ao total de matrículas	Total de Matrículas
2004	4.163.733	98,59%	59.611	1,41%	4.223.344
2005	4.453.156	97,49%	114.642	2,51%	4.567.798
2006	4.676.646	95,74%	207.991	4,26%	4.884.637
2007	4.880.381	92,96%	369.766	7,94%	5.250.147
2008	5.080.056	87,47%	727.961	12,53%	5.808.017
2009	5.115.896	85,92%	838.125	14,08%	5.954.021
2010	5.449.120	85,42%	930.179	14,58%	6.379.299
2011	5.746.762	85,27%	992.927	14,73%	6.739.689
2012	5.923.838	84,17%	1.113.850	15,83%	7.037.688
2013	6.154.868	84,21%	1.153.949	15,79%	7.308.817
2014	6.486.171	82,86%	1.341.842	17,14%	7.828.013
2015	6.633.545	82,64%	1.393.752	17,36%	8.027.297

Fonte: Adaptado de Machado (2014); Censo da Educação Superior (2013, 2014 e 2015).

Nota-se pela Tabela 1 a evolução quantitativa nas matrículas do ensino a distância, correspondendo no Censo da Educação Superior de 2015 a 17,36% do total, que aumenta a cada ano que passa. Este aumento é alvo de crítica por parte da literatura, onde é questionado se o aumento é realizado preservando a qualidade do ensino, de forma que as características do EAD são diversas do tradicional presencial. Patto (2013) critica a educação à distância, porque acredita que o aprendizado presencial não pode ser superado pela comunicação usando a tecnologia, porque a tecnologia exige uma redução de padrões em termos de conhecimento adquirido. Já para Zuin (2006), os cursos de educação a distância que foram bem-sucedidos promoveram contato pessoal com professores e alunos. O processo educacional como um todo, não interessando a modalidade, deveria produzir conhecimento no seu processo, com alicerce na educação de forma que o estudante forme o seu conhecimento de modo ativo e colaborativo, aprendendo a aprender, conforme proposto no construtivismo educacional.

2.2 O SINAES, O ENADE E O CPC

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído em 2004, pela Lei Federal nº 10.861/2004, em substituição ao antigo Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, que vigorou de 1996 a 2003 (Ferreira, 2015). Ele tem por finalidades, segundo o art. 1º, parágrafo 1º, da referida lei,

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (Brasil, 2004).

Como ponto fundamental do SINAES, ocorre a aplicação do ENADE, que tem como principal objetivo a avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas

diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, sendo obrigatório para todos os estudantes selecionados, conforme o art. 5º, §5º, da Lei 10.861/2004. Cada curso de graduação é avaliado a cada três anos e devem realizar o teste todos os alunos ingressantes e concluintes daquele ano. Silva (2008) diz que é através do indicador ENADE que medidas poderão ser adotadas em nível de Conselho Federal de Contabilidade, Ministério da Educação e as próprias IES, para melhoria do desempenho dos cursos. Salienta, desta forma, a importância do estudo em questão.

Quanto aos cursos de Ciências Contábeis, foram aplicadas as avaliações do ENADE aos alunos nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015. Todos os dados estatísticos são divulgados publicamente pelo INEP em sítio próprio e é um conteúdo sólido para a apuração de resultados e comparações. Contudo, conforme Santos et al. (2014), a efetividade do ENADE divide opiniões no meio acadêmico, apesar de ser o instrumento de avaliação oficial do MEC, já que é polêmico o fato de que existem associações frequentes a boicotes realizados, onde os alunos comparecem as provas apenas pelo diploma e deixando as provas em branco. Assim, verifica-se que a obrigatoriedade do exame é discutida, pelo fato dos alunos apenas prestarem os exames para conseguir a graduação.

O ENADE é dividido em dois tipos de componentes, com questões referentes à formação geral (FG) e formação específica (CE) (Santos, 2012). As questões de formação geral se referem à conteúdos gerais para todos os cursos, tendo um peso de 25% na nota do discente, enquanto as questões dos componentes específicos se referem ao conteúdo de cada área do conhecimento à que se referem, tendo um peso de 75% na nota estudante (Santos, 2012). Como a prova é realizada pelos ingressantes e concluintes, o Exame permite a mensuração do Indicador de Diferença entre o Desempenho Observado e Esperado (IDD), que são atribuídos aos cursos. Esse conceito, juntamente da nota ENADE, compõem o cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC), juntamente com outras variáveis.

Segundo Lepchak, Oliveira, Fragalli e Scarpin (2016), o CPC é uma média de diferentes medidas da qualidade de um curso. As medidas utilizadas são: o conceito ENADE (que mede o desempenho dos concluintes), o desempenho dos ingressantes no ENADE, o Conceito IDD e as variáveis de insumo. Continua o autor que o dado “variáveis de insumo” – que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico – é formado com informações do Censo da Educação Superior e de respostas ao questionário socioeconômico do ENADE (Lepchak et al., 2016). Ao final, é atribuído conceito CPC do curso entre os valores de 1 (pior) a 5 (melhor). (Lepchak et al., 2016).

Busca-se, portanto, utilizando como base os resultados dos exames mencionados, verificar se os alunos oriundos dos alunos de cursos a distância estão com resultados semelhantes ou distintos em comparação aos estudantes do ensino presencial, do mesmo modo que busca-se verificar se ambos os grupos de alunos estão de acordo com o esperado de cada avaliação. O artigo 3º da Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional da Educação, que trata das diretrizes básicas nacionais aplicadas aos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, trata que estes devem ensejar condições para que o futuro contador seja capacitado a compreender todas as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas em âmbito nacional e internacional, considerando os vários modelos de organização existentes. Além disso, o futuro contador deve apresentar domínio pleno das responsabilidades funcionais e patrimoniais com relação às apurações, auditorias, arbitragens, etc., bem como revelar capacidade crítico-analítica no momento da apuração contábil, no tocante às implicações organizacionais que decorrem do surgimento da tecnologia da informação e processos sistemáticos.

Esta diretriz aplica-se a todos os cursos de graduação em Ciências Contábeis. É essencial que as IES, tanto públicas quanto privadas, tanto de curso presencial ou EAD, formem contadores aptos a exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio do

conhecimento contábil, gerando informações corretas para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania. Por isso, pesquisar acerca dos tipos e os resultados vindos de cada um é de grande valia, como forma de definir melhorias no ensino geral.

Silva (2008) corrobora o exposto ao dizer que a observação do ensino contábil deve ter atenção como as IES provém, quantitativamente e qualitativamente, os estudantes, para eles estarem preparados ou em condições mínimas para o exercício profissional. É preciso levar sempre em conta o dito popular de que “cada aluno faz a sua graduação”, mas é possível, com os dados, obter conclusões científicas e empíricas, que contribuirão para a construção do conhecimento.

2.3 ESTUDOS ANTERIORES

Para embasamento teórico e conhecimento dos estudos anteriores foi realizada pesquisa na literatura acerca do tema. A literatura acerca da educação a distância pode ser considerada extensa, em virtude da amplitude do tema, presente na educação como um todo, não sendo específico da produção científica da educação em contabilidade. Contudo, com foco específico na educação em contabilidade a literatura é escassa, através da contagem de artigos encontrados em diversos portais científicos.

Entre eles, com ligação ao presente estudo, destaca-se a pesquisa de Machado (2014) que realizou um estudo com o objetivo de compreender como a satisfação do estudante com a modalidade EAD está conectada com o desempenho acadêmico. Foram utilizados os microdados do ENADE 2012, dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Economia e Turismo, verificando-se a sustentação das hipóteses de associação positiva entre a satisfação e o desempenho.

Ferreira (2015) promoveu estudo acerca das transformações ocorridas no ensino em Ciências Contábeis e o consequente aumento no número de vagas ofertadas no país, bem como as mudanças nos padrões contábeis pela legislação, e utilizou os dados do ENADE 2012 para atribuir variáveis explicativas ao resultado obtido pelos discentes. Os resultados apontam que como explicativas as variáveis gênero, estado civil, etnia, renda, bolsa de estudo, forma de ingresso, se escola pública ou privada, entre outros ligadas ao estudante, que correspondem a 90% da explicação para o resultado do desempenho acadêmico, restando 10% para variáveis correlacionadas à instituição de ensino. Não foi verificado a modalidade de ensino.

Caetano et al. (2016), buscaram verificar se existia diferença significativa entre ensino presencial e a distância, nos cursos de Ciências Contábeis, com base nos microdados do ENADE 2009, somente. Como complementação, verificaram se as modalidades apresentam diferenças significativas quanto à categoria administrativa, quanto à organização acadêmica da instituição, quanto à condição do aluno (concluinte ou ingressante) e quanto ao gênero do estudante. Nos resultados, foram encontradas diferenças significativas, a menor, entre o ensino a distância e o ensino presencial, sugerindo acompanhamento de outras edições do ENADE.

Oliveira e Piconez (2017) verificaram, com base nos dados do CPC, analisar as avaliações dos cursos de graduação presenciais e a distância no Brasil, de forma a debater de forma breve as políticas de avaliação da educação superior brasileira e da expansão deste nível nos últimos anos, com ênfase na EAD. Os autores observaram uma distribuição bastante diferente entre os cursos presenciais e a distância. Nas graduações a distância, mais de 65% delas se situam no conceito 3, sendo que tal conceito refere-se ao mínimo para não ter o risco de sofrer intervenção externa, segundo a legislação vigente. Na modalidade presencial, este número está em torno de 50%. É possível se depreender dos dados, que os cursos a distância,

realizam o mínimo para não passarem por avaliação *in loco*, bem como esses números podem ser consequência da resistência das instituições de excelência em ofertar cursos a distância.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange ao aspecto metodológico do presente estudo, verifica-se inicialmente que quanto ao tipo ele caracteriza como descritiva-exploratória, a qual, segundo Andrade (2004), é aquela construída a partir de observações e levantamentos e se caracteriza por registrar, analisar e interpretar os eventos sem intervenção do pesquisador. Foram analisados os dados disponibilizados pelo INEP, sem intervenções. De modo diferente, este trabalho também se classifica como documental, de acordo com o fato de que será realizado o levantamento de dados de fonte secundária, ou seja, que ainda não foram objeto de análise ou que podem ser reelaborados para a pesquisa (Martins & Theóphilo, 2017).

Com relação à abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa quantitativa. Segundo Martins e Theóphilo (2017, p.107), uma avaliação quantitativa consiste em “organizar, sumarizar, caracterizar e interpretar os dados numéricos coletados. Para tanto poderá tratar os dados através da aplicação de métodos e técnicas de estatística”.

Para o delineamento deste estudo foram coletados os dados disponibilizados no portal eletrônico do INEP, referente às notas do ENADE de 2015 dos alunos do curso de Ciências Contábeis e do CPC dos cursos verificados, do mesmo ano. Como se trata de um banco de dados nacional, em que ocorre a participação compulsória de todos os cursos no país, será considerado o número de observações como população. Com isso, a população deste estudo se refere ao total de cursos de Ciências Contábeis avaliados na edição de 2015, sendo 1.044 cursos constantes nos dados. Portanto, como variáveis dependentes foram utilizadas a nota bruta do discentes no ENADE, por curso, bem como o CPC atribuído para cada um. E como variável independente foi utilizada a modalidade de ensino em que cada curso está vinculado: ensino presencial ou ensino a distância.

Foi realizada tabulação dos dados, organizados por IES, com os dados da modalidade de ensino, nota bruta geral do ENADE, nota bruta da formação geral (FG), nota bruta dos componentes específicos (CE) e nota atribuída ao CPC, em planilha eletrônica, dos valores referentes aos cursos estudados. Após, foi realizada a importação para o programa estatístico *IBM SPSS Statistics*® 23, utilizado para realização dos cálculos.

De posse dos dados tabulados, primeiramente são apresentadas estatísticas descritivas dos dados e, posteriormente, está relacionada regressão linear simples das variáveis dependentes em relação à variável independente, verificando qual a influência desta naquelas. Fávero, Belfiore, Silva e Chan (2009) estabelece que a regressão linear é uma das técnicas mais utilizadas em trabalhos científicos e serve para estudar a relação entre duas ou mais variáveis explicativas, que se apresentam de forma linear, e uma variável dependente métrica ou *dummies*.

Foi realizada a regressão simples, que é quando estabelece uma relação entre uma variável dependente e uma variável independente (Favero et al., 2009). De outro modo, a regressão simples serve para presumir como uma variável Y é afetada por uma variável X (Favero et al., 2009). Ainda, no caso de utilização de variáveis não métricas, ou seja, sem valor numérico quantificável, geralmente oriundas de características qualitativas, deve ser realizada a criação de variáveis *dummies* ou *dummy*, também chamadas de variáveis binárias ou categóricas (Favero et al., 2009). Como equação padrão da regressão simples se tem:

$$\hat{Y} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \varepsilon$$

Onde \hat{Y} é o fenômeno em estudo (a variável dependente métrica), β_0 representa o valor constante da equação, β_1 é o coeficiente de cada variável independente atribuída ao modelo, X_1 é a variável independente explicativa do fenômeno de estudo (métricas ou *dummies*) e ε é atribuído aos valores residuais, também chamados de erro, de outras possíveis variáveis que não foram atribuídas ao modelo e podem explicar a variável \hat{Y} (Hair, Black, Anderson & Tatham, 2009).

Assim, com base no modelo apresentado, foram realizadas duas regressões simples pelo método dos mínimos quadrados ordinários (MQO), sendo o mais comumente utilizado em regressão linear, cujo objetivo é obter a menor soma de quadrados dos resíduos possível (Coelho & Cunha, 2007). Na primeira foi estabelecido como variável independente explicativa a modalidade de ensino (ModEnsino - sendo atribuído valor 0 para ensino presencial e valor 1 para ensino a distância), de cada curso, e como variável independente a nota padronizada e contínua do índice de desenvolvimento do discente do ENADE, o valor atribuído à cada IES com base no desempenho do aluno no ENADE 2015 (com valor mínimo de -9,1169 e valor máximo de 10,2601). Foram observadas 982 instituições com valores atribuídos. As restantes estavam com valores zero.

Na segunda regressão simples foi mantida a mesma variável independente, mas foi posta como variável dependente o valor do CPC – com valor mínimo de 0,4257 e valor máximo de 4,5374. Nesta, foram observadas 951 instituições com valores válidos, sendo as restantes classificadas como “Curso não reconhecido até 31/12/2015”.

Adicionalmente, foi realizada regressão múltipla utilizando outras variáveis que constam no banco de dados, que podem ser utilizadas para explicar a nota dos estudantes no ENADE. Isto foi feito de modo a averiguar a robustez dos resultados da primeira regressão, e as variáveis são estabelecidas como fatores associados ao desempenho dos estudantes em trabalhos anteriores (Santos, 2012; Ferreira, 2015; Caetano et al., 2016). As variáveis foram a Organização Administrativa (OrgAdm – onde foi atribuído valor 1 para universidades e 0 para outros modelos organizacionais) e Categoria Administrativa (CatAdm – onde foi atribuído valor 0 para instituições privadas e 1 para instituições públicas).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste tópico é apresentada a análise dos resultados levantados dos dados referentes ao ENADE do ano de 2015, referente ao curso de Ciências Contábeis. A tabela 2 demonstra os valores referentes aos números de cursos de Ciências Contábeis registrados no Exame, bem como o número de alunos inscritos e participantes do certame:

Tabela 2 - Inscritos e Participantes no ano ENADE 2015

		Concluintes Inscritos				Concluintes Participantes			
		Nº Instituições	%	Nº Estudantes	%	Nº Instituições	%	Nº Estudantes	%
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	29	2,8%	14535	22,2%	29	2,8%	12000	21,8%
	Educação Presencial	1015	97,2%	50948	77,8%	1015	97,2%	43125	78,2%
	Total	1044	100,0%	65483	100,0%	1044	100,0%	55125	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa.

Estavam inscritos do Exame de 2015 um total de 1.044 cursos de Ciências Contábeis, sendo 1.015 (97,2%) instituições classificadas como educação presencial e 29 (2,8%) instituições caracterizadas como educação a distância. Já quanto ao número de estudantes inscritos se verifica um total de 50.948 (77,8%) estudantes inscritos nos cursos presenciais e 14.535 (22,2%) alunos inscritos nos cursos EAD. Pode-se observar uma disparidade entre os valores, com um percentual de inscritos nos cursos a distância, não compatível com as instituições desta modalidade. Uma explicação decorre das características já abordadas dos cursos EAD, da distância entre a instituição de ensino e o local de estudo do aluno (polo de apoio). O polo de apoio do aluno não é, geralmente, o local da sede da instituição de ensino, que consta dos registros de matrícula desta. Assim, os alunos estão espalhados entre várias cidades do país, enquanto vinculados à IES única, que atende várias regiões e alunos de diversas cidades.

A partir da tabela 2 verifica-se que participaram do certame um total de 55.125 concluintes dos cursos de Ciências Contábeis, com uma evasão de 15,81%. Em comparação com a modalidade de ensino, atribui-se uma evasão do Exame maior ao ensino a distância, com 17,44% de estudantes que não participaram da prova, contra 15,35% do ensino presencial

Para demonstrar a característica de que as instituições de ensino a distância estão concentradas em alguns locais, apresenta-se a tabela 3, que distribui os cursos por Unidade da Federação (UF), com base nos dados estudados:

Tabela 3 - Distribuição dos cursos por UF

Sigla da UF	Numero de Cursos			Concluintes Participantes		
	Educação a Distância	Educação Presencial	Total	Educação a Distância	Educação Presencial	Total
SP	10	238	248	2325	9560	11885
MG	3	104	107	143	4619	4762
PR	2	86	88	6040	3867	9907
RS	1	71	72	48	2880	2928
SC	4	60	64	968	2358	3326
RJ	1	61	62	205	2692	2897
BA	1	50	51	44	1968	2012
ES	1	26	27	70	775	845
MS	3	20	23	2067	564	2631
DF	1	21	22	16	844	860
RN	1	20	21	69	973	1042
MA	1	16	17	5	829	834
Outros	0	242	242	0	11196	11196
SOMA	29	1015	1044	12000	43125	55125

Fonte: Dados da Pesquisa.

Foram elencadas as UF com cursos de ensino a distância cadastrados, bem como o valor de cursos presenciais vinculados. Aqueles estados que não possuíam cursos a distância foram aglutinados em “Outros”. Visualiza-se, com base na tabela, que a maioria dos cursos de Ciências Contábeis EAD se convergem para os estados de São Paulo (SP) (10 cursos), Santa Catarina (SC) (4 cursos), Minas Gerais (MG) (3 cursos), Mato Grosso do Sul (MS) (3 cursos) e Paraná (PR) (2 cursos), enquanto os demais estados elencados possuem 1 curso a distância com sede naquela Unidade da Federação (UF). Assim como na quantidade de cursos

presenciais, o estado de SP é aquele com a maior quantidade de cursos a distância com sede neste estado.

Além disto, se verifica que o estado do PR, apesar de possuir dois cursos EAD registrados, possui 6.040 estudantes que participaram do exame, que supera em muito os estudantes dos cursos presenciais naquele estado. Em análise dos dados observa-se que destes 6.040 alunos, 5.817 participantes estão vinculados à Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), que em seu *site* informa que possui 609 polos de apoio presencial espalhados por todos Brasil (UNOPAR, 2017).

Isto serve como auxílio na comprovação de que a sede do curso à distância, que é aquele registrado no MEC, difere do polo de apoio presencial ao aluno, que estão em várias regiões do Brasil. Franco (2014) destaca que no Brasil existem cursos semipresenciais, ou *blended*, que são aqueles que combinam atividades presenciais e atividades a distância, cuja proporção varia entre 30% e 70% de umas em relação às outras, e que estes foram adotados no ensino básico e superior, de acordo com o desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação. Os dados da pesquisa não realizam esta separação, estando todos agrupados como modalidade EAD.

A tabela 4 relaciona a estatística descritiva das notas de formação geral (FG), de componentes específicos (CE) e a nota bruta geral, com separação pela modalidade de ensino:

Tabela 4 - Estatística Descritiva das Notas Brutas de 2015

		Nota Bruta - FG	Nota Bruta - CE	Nota Bruta Geral	
Modalidade de Ensino	Educação a Distância	Média	51,97	36,44	40,32
		Mediana	51,15	35,40	39,34
		Amplitude	11,87	20,69	17,74
		Máximo	58,25	49,59	51,42
		Mínimo	46,38	28,90	33,67
		Variância	10,81	31,51	23,05
		Desvio padrão	3,28	5,61	4,80
	Educação Presencial	Média	51,42	38,42	41,67
		Mediana	51,48	37,89	41,25
		Amplitude	38,52	44,65	39,77
		Máximo	71,90	63,79	64,22
		Mínimo	33,37	19,13	24,45
		Variância	25,65	38,98	31,43
		Desvio padrão	5,06	6,24	5,60

Fonte: Dados da Pesquisa; Adaptado do Programa IBM SPSS® Statistics 23.

Com base nos dados da tabela, atribui-se uma média maior na nota bruta geral aos cursos de educação presencial, com uma diferença de 3,35%. Nas médias das notas de CE a assertiva permanece, com uma diferença de 5,44%, enquanto que na nota de FG o ensino a distância leva vantagem, com uma diferença de 1,06%. Com relação às medianas, o ensino presencial possui valor superior nas três notas relacionadas, com diferenças na nota bruta geral, CE e FG, de 0,65%, 7,01% e 4,86%, respectivamente. Os maiores valores de diferença se estabelece na nota de CE, que se refere ao conteúdo específico de Ciências Contábeis. Contudo, apesar da maioria dos valores estabelecer notas maiores ao ensino presencial, nenhuma das diferenças apontadas é superior à 10%.

Entretanto, verifica-se que o ensino presencial possui uma amplitude maior do que o ensino a distância, nas três notas comparadas. O valor da amplitude da nota dos componentes específicos é 44,6545 para o ensino presencial, enquanto a amplitude desta para o ensino a

distancia é 20,6951. Esta se define como a diferença entre o valor mínimo e o máximo (Hair et al., 2009).

De mesmo modo, se visualiza uma maior variância nos valores das notas do ensino presencial, em comparação ao ensino a distância. A variância da nota bruta geral do ensino a distância é de 23,0590, enquanto a variância do ensino presencial é de 31,4358. A variância estabelece a dispersão dos dados em relação à média, ou seja, estabelece a variação dos dados apresentados (Hair et al., 2009). Alia-se isto com os valores de amplitude mencionados, bem como ao desvio-padrão tabulado, para estabelecer uma maior uniformidade nas notas do ensino a distância, em comparação ao EAD.

A seguir, a tabela 5, demonstra o teste de regressão linear simples pelo MQO entre a nota bruta do Índice de Desenvolvimento de Desempenho do ENADE 2015, que se refere à nota bruta padrão obtido pelos estudantes dos cursos analisados, como variável a ser explicada (dependente), e a modalidade de ensino, presencial ou à distância, como variável explicativa (independente):

Tabela 5 - Resultado do Teste de Regressão Simples da Nota do ENADE 2015

Modelo	Regressão			Teste t	Sig.
	Coef.	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	0,041	0,063		0,657	0,511
ModEnsino	-0,815	0,463	-0,056	-1,760	0,079
R ² ajustado	0,002				
MQO Regressão	11,744				
Resíduos	3.717,77				
Durbin-Watson	1,936				

Fonte: Dados da pesquisa; Adaptados da Saída do IBM SPSS® Statistics 23

O valor do coeficiente da modalidade de ensino resultou em valor negativo (-0,815), o que comprova que os estudantes do ensino a distância tiveram desempenho na nota do ENADE 2015 estatisticamente inferior aos estudantes do ensino presencial. Da mesma maneira, pode ser constatada na tabela que o valor do teste *t* estabelece um valor negativo para a variável da modalidade ensino a distância. Como tem-se um valor de significância de 0,079, pode ser considerado este resultado com um nível de confiança maior que 90%. Em relação do R² ajustado, com valor de 0,002, estabelece um grau de explicação de 0,2% das variações da nota bruta dos estudantes, tendo a soma dos quadrados o valor de 11,744, com resíduo de 3.717,77. Este valor é esperado, já que se trata de uma regressão simples com o intuito de verificar a influência, e não a explicação das notas apenas com a variável da modalidade. Além disto, verifica-se que o teste de Durbin-Watson possui valor próximo de 2 e atende ao pressuposto de ausência de autocorrelação.

Para verificar se a modalidade se manteria significativa na presença de outras variáveis de controle, foi realizada regressão múltipla, com os mesmos parâmetros adotados na regressão simples, de outras variáveis utilizadas que se mostraram significativas para verificar a nota obtida pelos estudantes no Exame (Santos, 2012; Ferreira, 2015). Os resultados são demonstrados na tabela 6:

Tabela 6 - Resultado do Teste de Regressão Múltipla do ENADE 2015

Modelo	Regressão			Teste t	Sig.
	Coef.	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	-,054	,075		-,716	,474
ModEnsino	-1,116	,468	-,077	-2,384	,017
OrgAcad	,548	,155	,131	3,538	,000

CatAcad		-,505	,204	-,091	-2,474	,014
R ² ajustado	0,013					
MQO Regressão	61,141					
Resíduos	3.667,636					
Durbin-Watson	1,958					

Fonte: Dados da pesquisa; Adaptados da Saida do IBM SPSS® Statistics 23

A partir dos resultados da tabela 6 verifica-se que os resultados no tocante à modalidade de ensino continuaram estatisticamente significativos a um nível de confiança de 95%, bem como a influência continuou negativa. Ademais, os coeficientes de regressão evidenciam que os estudantes oriundos de instituições públicas tiveram um desempenho pior que os estudantes de instituições privadas, além de que aqueles alunos que frequentam universidades tiveram um desempenho melhor no exame do que aqueles que frequentam faculdades ou centros universitários. É importante destacar que a presença de outras variáveis, no modelo de regressão, fez com que o R² tivesse um leve aumento, representando 1,3% do grau de explicação do desempenho dos estudantes nesta edição do Exame.

Adicionalmente, como outro critério de verificação, foi realizada regressão simples, nos mesmos moldes anteriores, tendo como variável dependente o CPC padronizado estabelecido aos cursos de Ciências Contábeis, e como variável independente a modalidade de ensino, para averiguar qual a influência do EAD na nota do conceito padronizado de curso, com os resultados apresentados na tabela 7.

Tabela 7 - Resultado do Teste de Regressão Simples da Nota do CPC 2015

Modelo				Teste t	Sig.
	Coef.	Erro Padrão	Beta		
(Constante)	2,596	0,020		131,921	0,000
ModEnsino	0,078	0,127	0,020	0,616	0,538
R ² ajustado	0,001				
MQO Regressão	0,137				
Resíduos	341,104				
Durbin-Watson	1,768				

Fonte: Dados da pesquisa; Adaptados da Saida do IBM SPSS® Statistics 23

Ao verificar o valor do coeficiente da variável da modalidade de ensino verifica-se que, ao contrário da regressão anterior, a modalidade de ensino a distância propõe uma influência positiva no resultado. Entretanto, o valor de significância de 0,538 estabelece um nível de confiança menor que 90% na utilização desta variável para explicar a nota do CPC aos cursos de Ciências Contábeis. Verifica-se, também, que o R² ajustado é de 0,001, e estabelece um grau de explicação de 0,001% na nota padronizada do CPC, tendo a soma dos quadrados o valor de 0,137, com resíduo de 341,104. Ou seja, apesar de positiva, é uma influência pequena e não significativa estatisticamente.

Com base nos resultados obtidos nas regressões se visualiza uma influência negativa da modalidade de ensino a distância na nota do ENADE, e uma influência positiva na nota do CPC da mesma modalidade. Deste modo, há uma divergência entre os resultados verificados. Por um lado a modalidade EAD exerce influência negativa, e por outro, influência positiva. Contudo, no primeiro teste pode-se verificar uma significância estatística considerável acima de 90%, já no segundo caso a significância estatística é menor que 90%, exercendo um nível de influência baixo sobre o CPC dos cursos de Ciências Contábeis. Assim, considera-se que a influência negativa da modalidade de ensino EAD nos cursos de Ciências Contábeis é mais relevante estatisticamente que a influência positiva constatada.

O resultado de que existe influência negativa na nota bruta padronizada do ENADE converge com os resultados já estabelecidos das médias e medianas da nota bruta geral, nota de formação geral e nota de componentes específicos, onde foi constatada uma vantagem, apesar de pequena, para as instituições de ensino presencial no curso de Ciências Contábeis. Esta influência negativa corrobora os achados de Caetano et al. (2016) e Komarinski (2015). Este autor conclui, em estudo realizado em ambiente online nos Estados Unidos, que os estudantes do ambiente online começam o curso com uma bagagem maior de conhecimento, porém não tem o mesmo rendimento que os estudantes do modelo tradicional, apesar de não ser uma vantagem elevada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a influência da modalidade de ensino nos cursos de Ciências Contábeis, com base no desempenho dos estudantes no ENADE 2015 e no CPC atribuído neste mesmo ano. O ensino a distância, como modalidade da educação superior, está em constante evolução nos últimos anos, e por isso, a preocupação em verificar se isto não ocasiona prejuízo na qualidade da educação dos futuros contabilistas.

Para alcançar os objetivos foram utilizadas técnicas estatísticas da regressão linear simples pelo método dos mínimos quadrados, junto com estatísticas descritivas, de diversas notas vinculadas com o desempenho dos estudantes na realização da prova, bem como aos valores do CPC atribuídos aos cursos. Foi utilizada a base de dados disponibilizada pelo INEP após a realização do ENADE 2015, específica aos cursos de Ciências Contábeis, composto por todos os cursos que tiveram concluintes realizando o exame e tenha obtido notas de desempenho e conceitos.

Como ponto relevante foi verificado a ausência de proporcionalidade no tocante à quantidade de cursos EAD registrados no país, e a quantidade de estudantes concluintes que realizaram o exame. Isto se dá pela própria característica da modalidade de ensino, que dispensa o estudante de estar fisicamente presente na sede da instituição de ensino onde está matriculado. Deste modo, a existência dos polos de apoio presencial ao aluno, em diversos municípios do Brasil, não tem ligação direta com a classificação utilizada pelo MEC, que é com base na sede da instituição de ensino, também, verifica-se isto nos cursos semipresenciais, que estão incluídos como EAD. Entende-se que isto dificulta a avaliação do ensino a distância por regiões.

Além disto, analisou-se que existe influência negativa na modalidade de ensino a distância, no tocante ao desempenho dos estudantes da avaliação descrita, quando comparada com a modalidade presencial. Em que pese isto ir ao encontro de outras pesquisas quanto ao tema, entende-se que a vantagem não é elevada o suficiente para justificar o preconceito existente no tocante a modalidade de ensino EAD, dada a sua repercussão, e recomendar que o estudante não deva escolher esta modalidade em detrimento à tradicional. Também se verificou que a influência da modalidade de ensino não é significativa estatisticamente no CPC divulgado nesta edição da avaliação, assim como se constatou na regressão múltipla que os estudantes oriundos de instituições de ensino privadas e de universidades obtiveram desempenho superior àqueles de instituições públicas e faculdades ou centros universitários.

Por último, para pesquisas futuras, sugere-se que novas análises sejam realizadas para confirmar, ao longo dos anos, se os resultados obtidos neste estudo irão permanecer ou a se alterar, bem como estabelecer o comparativo entre diversas edições do Exame e do CPC. Além disto, recomendam-se pesquisas que avaliem critérios quantitativos e qualitativos que influenciam na escolha da modalidade de ensino por parte dos discentes, com base noutras pesquisas neste sentido (Rodrigues, Santos, Santana & Lemes, 2016; Lepchak et al. 2016), assim como averiguar a influência no Exame de Suficiência do CFC.

REFERÊNCIAS

Amorim, M. F. (2012). A importância do ensino a distância na educação profissional. *Revista Aprendizagem em EAD*, 1(1), pp 1-15.

Andrade, A. (2004). *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação*. (6 ed.). São Paulo: Atlas.

Brasil (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil (2004). *Lei 10.861 de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

Brasil (2005). *Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasil (2006). *Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Brenner, F.; Pianesser, R.; Espindola, D.; Pinto, I.; Musa, M.; Gouvea, A.; Gallon, R. F. & Machado, K. S. (2014). *Revisão sistemática da Educação a Distância: Um estudo de caso da EaD no Brasil*. Anais do ESUD, Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Florianópolis, SC, Brasil, 11.

Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., Pinho, J. C. C., & Machado, D. Q. (2014). Análise histórica dos resultados do exame de suficiência do conselho federal de contabilidade. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 6(1), pp. 121-136.

Caetano, C. C. R., Cardoso, T. A. O., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2016). Desempenho no Enade em Ciências Contábeis: Ensino a Distância (EAD) Versus Presencial. *Revista Universo Contábil*, 11(4), pp. 147-165.

Castro, M. H. G. (1998). *Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas*. MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Coelho, A. C., & Cunha, J. V. (2007). *Regressão linear múltipla*. Análise multivariada: para os cursos de administração, ciências contábeis e economia. São Paulo: Atlas.

Conselho Federal de Contabilidade (CFC) (2012). *Resolução nº 1.373, de 08 de dezembro de 2011*. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC).

Conselho Nacional de Educação (2004). *Resolução nº 10/2004*. Estabelece as diretrizes básicas nacionais aplicadas aos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis.

Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. São Paulo: Campus.

Ferreira, M.A. (2015) *Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Franco, I.C.M. (2014) *Complexidade e controvérsias na educação a distância: a implantação da modalidade na USP*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. São Paulo: Bookman.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2009). *Censo da educação superior de 2009*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2012). *Censo da educação superior de 2012*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2013). *Censo da educação superior de 2013*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014). *Censo da educação superior de 2014*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2015). *Censo da educação superior de 2015*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2017). *Censo da educação superior de 2017*. Recuperado em 3 março, 2017, de <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>

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 de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.

Komarinski, C. A. (2015) *A Comparison of Student Achievement on the National ServSafe Examination in an Online Versus a Traditional Classroom Format*. Tese de Doutorado, Universidade Robert Moris, Pitsburg, Estados Unidos da América.

Lemgruber, M. S. (2012) Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. *Portal do MEC*. Recuperado em 7 novembro, 2017, de portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf

Lepchak, A., Oliveira, A. J., Fragalli, A., & Scarpin, J. E. (2016). A avaliação da educação superior: um estudo sobre os determinantes de desempenho. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(3), pp. 1111-1131.

Litto, F. M. (2009). O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. *Educação Temática Digital*, 10(2), pp. 108-122.

Litto, F. M., & Formiga, M. (Eds.). (2012). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

Luzzi, D.A. (2007). O papel da educação a distância na mudança de paradigma educativo: da visão dicotômica ao continuum educativo. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Machado, E. A. (2014). Desempenho acadêmico e satisfação dos estudantes na modalidade EaD: um estudo comparativo entre concluintes dos cursos de Ciências Contábeis e Administração. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

- Mancebo, D., Vale, A. A. & Martins, T. B. (2015). Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. *Revista brasileira de educação*, 20(60), pp. 31-50.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2017) *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Matos, E. B. S., Niyama, J. K., Fernandes, J. L. T., & Botelho, D. R. (2012). Um estudo sobre a pesquisa em educação contábil em periódicos internacionais: temáticas envolvendo as normas internacionais de contabilidade. *Contexto*, 12(22), pp. 59-73.
- Miranda, G.J. (2011). Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2007). Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J. (2013). Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. Recuperado em 20 julho, 2017, de <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/avaliacao.pdf>
- Oliveira, E. T., & Piconez, S. C. B. (2017). Avaliação da educação superior nas modalidades presencial e a distância: análises com base no Conceito Preliminar de Cursos (CPC). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(3), pp. 833-851.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, 39(2), pp. 303-318.
- Quintana, A. C. (2015) Tecnologias da educação: identificando o reflexo do chat e fórum de discussão no processo de aprendizagem no ensino superior. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Rodrigues, D. S., Santos, N. D. A., Santana, M. D. S., & Lemes, A. P. M. (2016). *Diferenças entre gênero, etnia e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante do curso de ciências contábeis*. Anais do Congresso USP, Building Knowledge in Accounting, São Paulo, 13.
- Santos, M. J. A., Pinheiro, L. B., Oliveira, J. W., Silva, S. G., Nogueira, M. D. S., Lima, Á. V., & Terra, B. T. (2014). Um estudo comparativo entre o exame de suficiência do conselho federal de contabilidade, o exame nacional de desempenho de estudantes e a pós-graduação stricto sensu dos cursos de ciências contábeis do estado do rio de janeiro. *Polêmica*, 13(4), pp. 1681-1698.
- Santos, N. A. (2012) Determinantes Do Desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, A. C. R. (2008). Ensino da Contabilidade: alguns aspectos sugestivos e críticos da graduação após resultado do exame nacional de desempenho dos Estudantes (Enade) 2006. *Revista Universo Contábil*, 4(3), pp. 82-94.
- Souza, E. S. (2008). ENADE 2006: determinantes de desempenho dos cursos de ciências contábeis. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Souza, E. S., & Machado, L. S. (2011). *Determinante do desempenho dos cursos de ciências contábeis*. Anais do Congresso USP, Building Knowledge in Accounting, São Paulo, SP, Brasil, 11.
- UNOPAR (2017). Portal da Universidade Norte do Paraná. Recuperado em 20 julho, 2017, de www.unopar.br

São Paulo, 25 a 27 de julho de 2018.

Vieira, L. F. K., Souza, Â. R. L., Behr, A., & Momo, F. S. (2016). EAD na contabilidade: uma análise de sua efetivação de uso no curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 9(2), pp 27-48.

Weffort, E. F. J. (2005). *O Brasil e a harmonização contábil internacional*. São Paulo: Atlas, 140.

Zuin, A. A. (2006). Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, 27(96), pp. 935-954