

## ALUNOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A PERCEPÇÃO SOBRE PROJETO PEDAGÓGICO, PLANO DE ENSINO E CURRÍCULO E O DESEMPENHO ACADÊMICO

Simone Silva da Cunha Vieira <sup>1</sup>

### RESUMO

O conhecimento dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos auxilia na criação e adoção de ações que possibilitem melhorias no processo de ensino aprendizagem. Sendo assim, este artigo tem por objetivo avaliar a influência dos fatores de ordem acadêmica (projeto pedagógico, currículo e plano de ensino) sobre o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis em uma universidade pública no Brasil. Aplicou-se a pesquisa empírica, e foram empregados os testes de Kruskal-Wallis e de Mann-Whitney. Através dos resultados, concluiu-se que a apresentação e discussão do plano de ensino com os professores influenciaram no desempenho dos alunos. Além disso, o conceito e o nível de exigência do curso considerados pelos alunos impactaram na sua performance. Também se observa que a avaliação do currículo e do projeto pedagógico do curso influenciaram no desempenho.

**Palavras-chave:** Currículo, Desempenho, Plano de ensino, Projeto pedagógico.

### INTRODUÇÃO

Uma instituição de ensino superior é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, e precisa organizar e estruturar seu trabalho com base em seus alunos. Ao construir seu projeto político-pedagógico, a instituição de ensino planeja o que tem intenção de realizar no futuro. Mas, esse projeto não é apenas um agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, pois todo projeto pedagógico é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso com os interesses coletivos da sociedade.

O termo currículo apresenta variação em seu significado no decorrer do tempo, dependendo da concepção de educação e do momento histórico. Para que o aluno esteja preparado para enfrentar as mudanças constantes em nossa sociedade, as instituições tiveram que adotar uma nova dinâmica. Sendo assim, o aluno não é mais visto como um ser passivo, que apenas assimila conhecimentos. Deve ser visto como ser ativo que também é capaz de aprender com todos os elementos do meio.

Para poder planejar adequadamente o ensino e atender às necessidades do aluno é preciso conhecê-lo. A instituição de ensino deve saber suas aspirações e o ambiente em que

---

<sup>1</sup> Doutora pelo Curso de Controladoria e Contabilidade FEA/USP. Professora da Faculdade de Administração e Finanças - UERJ, [simoneantonio@uol.com.br](mailto:simoneantonio@uol.com.br);

vive. Após esse diagnóstico, é possível elaborar o plano de ensino. Esse plano tem o objetivo de operacionalizar o currículo e fazer com que os alunos alcancem os objetivos educacionais traçados.

O presente estudo é dedicado à identificação e quantificação dos determinantes acadêmicos - projeto político-pedagógico, currículo e plano de ensino - no desempenho dos estudantes dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. A preocupação com a qualidade do ensino torna o conhecimento sobre esses condicionantes do desempenho fator importante. Os objetivos desse artigo são verificar se:

- a) existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre o plano de ensino, o currículo e o projeto pedagógico de seus cursos;
- b) existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre o nível de exigência de seus cursos;
- c) existem diferenças de desempenho entre grupos de alunos de um mesmo curso de graduação;
- d) existem diferenças entre alunos de Administração e de Ciências Contábeis.

As respostas às questões de pesquisa poderão auxiliar professores, coordenadores e diretores no processo de ensino. A limitação dessa pesquisa é o fato de que a avaliação do currículo, do plano de ensino e do projeto pedagógico estão sendo analisadas sob a percepção dos alunos.

## **METODOLOGIA**

Este estudo traz análises que procuram identificar, através de testes estatísticos não-paramétricos, a existência de relação entre as variáveis que se presume ter influência no desempenho e o próprio desempenho do aluno obtido pelo Coeficiente de Rendimento (CR), bem como identificar a existência de diferenças de desempenho entre grupos de alunos.

As respostas às questões de pesquisa foram obtidas através de investigação empírica, onde foi analisado o desempenho de 112 alunos de graduação em Administração e 168 alunos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no segundo semestre de 2018.

Este artigo tem abordagem quantitativa-qualitativa, e também foi empregada a técnica da pesquisa bibliográfica.

O desempenho dos alunos foi medido pelo coeficiente de rendimento (CR). O cálculo do coeficiente de rendimento é feito para classificação dos alunos dentro do curso,

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

estabelecendo prioridades no preenchimento das vagas e nas disciplinas e turmas escolhidas. Para calcular o coeficiente de rendimento, utiliza-se a seguinte fórmula:  $S(n^{\circ} \text{ de créditos} \times \text{nota}) / S(n^{\circ} \text{ de créditos})$ . Sendo assim, o numerador é o somatório dos produtos dos créditos de cada disciplina pela respectiva nota, tanto na aprovação como na reprovação por nota ou frequência. Enquanto o denominador, consiste no somatório dos créditos.

Foi aplicado um questionário como instrumento de pesquisa. Este questionário contém 7 questões abordando aspectos acadêmicos que tratam de currículo, projeto pedagógico e plano de ensino. Foram utilizados os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney para a comparação do desempenho (coeficiente de rendimento) entre os grupos de alunos de um mesmo curso. Pelo teste Levene, verificou-se que não há homogeneidade de variância necessária para aplicação do teste ANOVA. O teste de Kruskal-Wallis pode ser considerado como a alternativa não-paramétrica à ANOVA one-way. O teste de Kruskal-Wallis foi aplicado para identificar se o desempenho dos alunos difere significativamente em relação a apresentação do plano de ensino, ao nível de exigência do curso, a avaliação do currículo e do curso e a análise do projeto pedagógico.

O teste de Mann-Whitney “[...] é um substituto do teste  $t$  para amostras independentes quando há ruptura dos pressupostos paramétricos, principalmente normalidade e homocedasticidade (variâncias semelhantes entre os grupos comparados)” (WAGNER, *et al*, 2004, p. 137-138). O teste de Mann-Whitney foi necessário para identificar quais foram os pares de alunos que apresentam desempenhos diferentes, caso o teste de Kruskal-Wallis detectasse que havia tal diferença.

Para avaliar a confiabilidade dos dados foi utilizado o Alfa de Cronbach. Segundo Hair *et al* (2005, p. 112): “O segundo tipo de medida diagnóstica é o coeficiente de confiabilidade que avalia a consistência da escala inteira, sendo o Alfa de Cronbach a medida mais amplamente usada.” O limite inferior para o Alfa de Cronbach geralmente aceito é de 0,70, e como o resultado para a amostra em estudo foi de 0,8084, conclui-se que a consistência e a confiabilidade nos resultados dessa pesquisa são aceitáveis.

## DESENVOLVIMENTO

Qualquer curso de graduação deve estabelecer um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber, demonstrando competências inter e multidisciplinares. Com relação ao

perfil desejado do formando do curso de Administração, o Conselho Nacional de Educação (2204) estabelece:

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade, contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

O Conselho Nacional de Educação (2004) também corrobora que o curso de Ciências Contábeis deve ensinar condições para que o formando seja capacitado a:

- I – compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II – apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III – revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

A matriz curricular adequada possibilita ao aluno de graduação adquirir competências durante sua vida acadêmica, essenciais para seu desempenho no curso e para sucesso profissional. (CRUZ, *et. al.*, 2013).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2004), os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Administração e em Ciências Contábeis devem abranger os seguintes elementos estruturais:

- I – objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- V – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X – concepção e composição das atividades complementares; e;
- XI – inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 10/2004 exige a distribuição das matrizes curriculares em conteúdos de formação básica, profissional e teórico-prática, mas não estabelece percentuais mínimos de conteúdos para cada categoria de formação. A Resolução também estabeleceu que as diretrizes curriculares nacionais devem: se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as instituições de ensino superior; e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

As ações educativas e as características necessárias para o cumprimento dos objetivos das instituições de ensino superior são definidas no projeto político-pedagógico. Segundo Veiga (2004, p. 15):

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto pedagógico é muito mais que um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. É um instrumento para nortear ações efetivas na indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão (GUIMARÃES, *et. al.*, 2009).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2004), os cursos de Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e nos currículos, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade nas organizações com aplicação de tecnologias inovadoras. O Conselho também afirma que os cursos de Ciências Contábeis deverão conter, em seus projetos pedagógicos e currículos, conteúdos que revelem conhecimentos do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, proporcionando harmonização com as normas e padrões internacionais de contabilidade, de acordo com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas organizações governamentais.

Piletti (2004, p. 57) afirma que currículo:

Tradicionalmente significou a relação de matérias ou disciplinas com o seu corpo de conhecimentos organizados sequencialmente em termos lógicos. Atualmente o termo currículo é usado num sentido mais amplo, para referir-se à vida e a todo o programa da escola, inclusive as atividades extraclasse.

Tratando-se da organização curricular, as instituições de ensino superior devem concebê-los de acordo com os regimes acadêmicos que adotarem, ou seja: regime seriado anual,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

regime seriado semestral, sistema de créditos, sistemas modulares ou de módulos acadêmicos, e sistema de pré-requisitos e de créditos com matrículas por disciplina. Além disso, precisam prever expressamente a integralização curricular do curso como condição para a sua efetiva conclusão e subsequente colação de grau, com a distribuição do tempo útil previsto, definido em termos de carga horária, duração ou redução de duração do curso, de tal forma que os alunos tenham a informação do tempo de estudo previsto e das possibilidades de redução ou ampliação desse tempo, preservado o padrão de qualidade.

Os currículos dos cursos de graduação devem ser estruturados pelas instituições de ensino superior harmonicamente com as diretrizes curriculares nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Os currículos devem abranger o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso.

As atividades complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento de habilidades e competências do aluno, adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar, podendo incluir: prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, interdisciplinares, relativas ao trabalho e com ações de extensão junto à comunidade.

Os currículos dos cursos devem atender às necessidades dos alunos em relação às exigências sociais e educacionais, incentivando uma visão sistêmica, abordando o relacionamento com outras áreas do conhecimento, por meio de atividades interdisciplinares (CRUZ, *et. al.*, 2013).

Os planos de ensino precisam ser fornecidos aos alunos no início do período letivo, e devem conter, além dos conteúdos e das atividades, os critérios de avaliação a que serão submetidos. Segundo Libâneo (1994, p. 232):

O plano de ensino é um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre. É denominado também plano de curso ou plano de unidades didáticas e contém os seguintes componentes: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola; objetivos gerais; objetivos específicos; conteúdo (com a divisão temática de cada unidade); tempo provável e desenvolvimento metodológico (atividades do professor e dos alunos).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise da influência da apresentação e da discussão do plano de ensino sobre o desempenho dos alunos, a seguinte hipótese estatística foi testada:  $H_0 =$  O desempenho dos

alunos que tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino com os professores não difere daqueles alunos que não tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino. O teste de Kruskal-Wallis forneceu o seguinte resultado:

**Tabela 1** - Teste Kruskal-Wallis – Apresentação e discussão do plano de ensino

|                    | Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes apresentam e discutem o plano de ensino com os alunos? | Número de Alunos | %     | Test Statistics |      |
|--------------------|--|------------------|-------|-----------------|------|
| Administração      | 1. Todos   | 29               | 25,89 | Asymp. Sig.     | ,003 |
|                    | 2. A maior parte   | 48               | 42,86 |                 |      |
|                    | 3. Metade  | 10               | 8,93  |                 |      |
|                    | 4. Poucos  | 19               | 16,96 |                 |      |
|                    | 5. Nenhum  | 6                | 5,36  |                 |      |
|                    | Total  | 112              |       |                 |      |
| Ciências Contábeis | 1. Todos   | 46               | 27,38 | Asymp. Sig.     | ,000 |
|                    | 2. A maior parte   | 71               | 42,26 |                 |      |
|                    | 3. Metade  | 16               | 9,52  |                 |      |
|                    | 4. Poucos  | 28               | 16,67 |                 |      |
|                    | 5. Nenhum  | 7                | 4,17  |                 |      |
|                    | Total  | 168              |       |                 |      |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que tiveram a apresentação e discussão do plano de ensino e aqueles que não tiveram. Para os alunos de Administração, verifica-se, através do teste de Mann-Whitney, diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ( $Z = -3,874$ ,  $p = 0,000$ ); 2-3 ( $Z = -3,115$ ,  $p = 0,002$ ); 2-4 ( $Z = -2,031$ ,  $p = 0,039$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, verifica-se, através do teste de Mann-Whitney, diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ( $Z = -4,039$ ,  $p = 0,000$ ); 2-3 ( $Z = -3,322$ ,  $p = 0,001$ ); 2-4 ( $Z = -2,025$ ,  $p = 0,043$ ). Isto demonstra que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram essa oportunidade. O desempenho dos alunos que foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores foi melhor do que o dos demais para os dois cursos.

Com relação ao conteúdo dos planos de ensino e sua influência no desempenho dos alunos, a seguinte hipótese foi testada:  $H_0 =$  O desempenho dos alunos cujos planos de ensino apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o

cronograma e a bibliografia da disciplina não difere daqueles alunos cujos planos de ensino não apresentaram essas características. O teste de Kruskal-Wallis forneceu o seguinte resultado:

**Tabela 2** – Teste Kruskal-Wallis – Conteúdo dos planos de ensino

|                    | Esses planos de ensino apresentam com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina? | Número de Alunos | %     | Test Statistics  |
|--------------------|--|------------------|-------|------------------|
| Administração      | 1. Todos apresentam  | 32               | 28,57 | Asymp. Sig. ,000 |
|                    | 2. A maior parte apresenta   | 49               | 42,86 |                  |
|                    | 3. Metade apresenta  | 12               | 10,71 |                  |
|                    | 4. Poucos apresentam   | 15               | 13,39 |                  |
|                    | 5. Nenhum apresenta  | 4                | 3,57  |                  |
|                    | Total  | 112              |       |                  |
| Ciências Contábeis | 1. Todos apresentam  | 47               | 28,97 | Asymp. Sig. ,000 |
|                    | 2. A maior parte apresenta   | 75               | 44,64 |                  |
|                    | 3. Metade apresenta  | 18               | 10,71 |                  |
|                    | 4. Poucos apresentam   | 2                | 14,39 |                  |
|                    | 5. Nenhum apresenta  | 26               | 1,20  |                  |
|                    | Total  | 168              |       |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que tiveram a apresentação com clareza dos objetivos, da metodologia, dos procedimentos de avaliação, do cronograma e da bibliografia da disciplina nos planos de ensino e aqueles que não tiveram. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ( $Z = -4,127$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -2,984$ ,  $p = 0,001$ ); 2-3 ( $Z = -4,677$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -4,244$ ,  $p = 0,003$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ( $Z = -4,245$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -3,095$ ,  $p = 0,002$ ); 2-3 ( $Z = -5,701$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -4,665$ ,  $p = 0,000$ ). Este resultado evidencia que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, tiveram planos de ensino que apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram. O desempenho dos alunos que tiveram planos de ensino que apresentaram com clareza os objetivos, a metodologia, os procedimentos de avaliação, o cronograma e a bibliografia da disciplina foi melhor do que o dos demais.



Para analisar em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são importantes para os alunos no desenvolvimento do curso, a hipótese foi:  $H_0 =$  O desempenho dos alunos que acreditaram que as orientações contidas nos planos de ensino foram importantes no desenvolvimento de seu curso não difere daqueles alunos que não acreditam. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

**Tabela 3** - Teste Kruskal-Wallis – A importância do plano de ensino no desenvolvimento do curso

|                    | Em que medida as orientações contidas nos planos de ensino são importantes para os alunos no desenvolvimento do curso? | Número de Alunos | %     | Test Statistics        |
|--------------------|--|------------------|-------|------------------------|
| Administração      | 1. São muito importantes   | 39               | 34,82 | Asymp.<br>Sig.<br>,015 |
|                    | 2. São importantes   | 54               | 48,21 |                        |
|                    | 3. São medianamente importantes  | 11               | 9,82  |                        |
|                    | 4. Têm pouca importância   | 3                | 2,68  |                        |
|                    | 5. Não são importantes   | 5                | 4,46  |                        |
|                    | Total  | 112              |       |                        |
| Ciências Contábeis | 1. São muito importantes   | 60               | 35,71 | Asymp.<br>Sig.<br>,018 |
|                    | 2. São importantes   | 80               | 47,62 |                        |
|                    | 3. São medianamente importantes  | 18               | 10,71 |                        |
|                    | 4. Têm pouca importância   | 5                | 2,98  |                        |
|                    | 5. Não são importantes   | 5                | 2,98  |                        |
|                    | Total  | 168              |       |                        |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que acreditaram que as orientações contidas nos planos de ensino foram importantes no desenvolvimento de seu curso e aqueles que não acreditaram. Para os alunos de Administração o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 2-3 ( $Z = -2,258$ ,  $p = 0,011$ ); 2-4 ( $Z = -2,085$ ,  $p = 0,034$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 2-3 ( $Z = -2,472$ ,  $p = 0,013$ ); 2-4 ( $Z = -2,000$ ,  $p = 0,045$ ). Isto mostra que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, julgaram as orientações contidas nos planos de ensino importantes para o desenvolvimento do curso é estatisticamente diferente daqueles que não tiveram a mesma opinião. O desempenho dos alunos que julgaram importantes as informações contidas nos planos de ensino no desenvolvimento de seu curso foi inferior ao desempenho dos alunos que julgaram de média ou pouca importância.

A hipótese testada para verificar como os alunos avaliam o nível de exigência de seus cursos foi:  $H_0 =$  O desempenho dos alunos que avaliaram o nível do curso como exigente não

difere daqueles alunos que avaliaram como pouco exigente. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

**Tabela 4** - Teste Kruskal-Wallis – Nível de exigência do curso

|                    | Como você avalia o nível de exigência do seu curso? | Número de Alunos | %     | Test Statistics        |
|--------------------|---|------------------|-------|------------------------|
| Administração      | 1. Deveria ter exigido muito mais de mim            | 31               | 27,68 | Asymp.<br>Sig.<br>,000 |
|                    | 2. Deveria ter exigido um pouco mais de mim         | 49               | 43,75 |                        |
|                    | 3. Exigiu de mim na medida certa                    | 27               | 24,11 |                        |
|                    | 4. Deveria ter exigido um pouco menos de mim        | 2                | 1,79  |                        |
|                    | 5. Deveria ter exigido muito menos de mim           | 3                | 2,68  |                        |
|                    | Total   | 112              |       |                        |
| Ciências Contábeis | 1. Deveria ter exigido muito mais de mim            | 48               | 28,57 | Asymp.<br>Sig.<br>,000 |
|                    | 2. Deveria ter exigido um pouco mais de mim         | 75               | 44,64 |                        |
|                    | 3. Exigiu de mim na medida certa                    | 40               | 23,81 |                        |
|                    | 4. Deveria ter exigido um pouco menos de mim        | 3                | 1,79  |                        |
|                    | 5. Deveria ter exigido muito menos de mim           | 2                | 1,19  |                        |
|                    | Total   | 168              |       |                        |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o curso como exigente e aqueles que avaliaram como pouco exigente. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ( $Z = -7,114$ ,  $p = 0,000$ ); 1-3 ( $Z = -4,789$ ,  $p = 0,010$ ); 1-4 ( $Z = -3,883$ ,  $p = 0,000$ ); 2-5 ( $Z = -2,071$ ,  $p = 0,019$ ); 3-4 ( $Z = -2,014$ ,  $p = 0,027$ ); 3-5 ( $Z = -2,013$ ,  $p = 0,033$ ); 4-5 ( $Z = -2,502$ ,  $p = 0,006$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-2 ( $Z = -7,327$ ,  $p = 0,000$ ); 1-3 ( $Z = -4,968$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -4,137$ ,  $p = 0,000$ ); 2-5 ( $Z = -2,241$ ,  $p = 0,025$ ); 3-4 ( $Z = -2,063$ ,  $p = 0,039$ ); 3-5 ( $Z = -2,041$ ,  $p = 0,041$ ); 4-5 ( $Z = -2,640$ ,  $p = 0,008$ ). O resultado confirma que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, avaliaram seu curso como pouco exigente é estatisticamente diferente daqueles que avaliaram como exigente. Pelo apresentado, os resultados dos testes para os pares 1-2, 1-3, 1-4 e 3-4 dos dois cursos mostram que quanto maior o nível de exigência do curso, melhor desempenho o aluno terá. Entretanto, os resultados dos testes para os pares 2-5, 3-5 e 4-5 dos dois cursos mostram que o desempenho dos alunos que acreditaram que o curso deveria ter exigido muito menos deles foi inferior aos demais.

A hipótese testada para verificar como os alunos avaliam os currículos de seus cursos foi:  $H_0$  = O desempenho dos alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado não difere daqueles alunos que avaliaram como não integrados. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

**Tabela 5** - Teste Kruskal-Wallis – Avaliação do currículo do curso

|                    | Como você avalia o currículo do seu curso?  | Número de Alunos | %     | Test Statistics  |
|--------------------|---|------------------|-------|------------------|
| Administração      | 1. É bem integrado, havendo clara vinculação entre os conhecimentos.  | 32               | 28,57 | Asymp. Sig. ,000 |
|                    | 2. É relativamente integrado, já que os conhecimentos se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins. | 61               | 54,46 |                  |
|                    | 3. É mal-integrado, já que poucos conhecimentos se interligam.  | 10               | 8,93  |                  |
|                    | 4. Não apresentam integração alguma entre os conhecimentos.   | 1                | 0,89  |                  |
|                    | 5. Não sei dizer.   | 8                | 7,14  |                  |
|                    | Total   | 112              |       |                  |
| Ciências Contábeis | 1. É bem integrado, havendo clara vinculação entre os conhecimentos.  | 49               | 29,17 | Asymp. Sig. ,000 |
|                    | 2. É relativamente integrado, já que os conhecimentos se vinculam apenas por blocos ou áreas de conhecimento afins. | 92               | 54,76 |                  |
|                    | 3. É mal-integrado, já que poucos conhecimentos se interligam.  | 15               | 8,93  |                  |
|                    | 4. Não apresentam integração alguma entre os conhecimentos.   | 2                | 1,19  |                  |
|                    | 5. Não sei dizer.   | 10               | 5,95  |                  |
|                    | Total   | 168              |       |                  |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado e aqueles que avaliaram com pouca ou nenhuma integração. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ( $Z = -3,569$ ,  $p = 0,002$ ); 1-4 ( $Z = -2,756$ ,  $p = 0,000$ ); 1-5 ( $Z = -12,331$ ,  $p = 0,000$ ); 2-3 ( $Z = -3,107$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -2,665$ ,  $p = 0,004$ ); 2-5 ( $Z = -14,205$ ,  $p = 0,002$ ); 3-5 ( $Z = -9,971$ ,  $p = 0,000$ ); 4-5 ( $Z = -4,008$ ,  $p = 0,000$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-3 ( $Z = -3,793$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -2,980$ ,  $p = 0,003$ ); 1-5 ( $Z = -14,978$ ,  $p = 0,000$ ); 2-3 ( $Z = -3,210$ ,  $p = 0,001$ );

2-4 ( $Z = -2,722$ ,  $p = 0,006$ ); 2-5 ( $Z = -15,205$ ,  $p = 0,000$ ); 3-5 ( $Z = -10,274$ ,  $p = 0,000$ ); 4-5 ( $Z = -4,027$ ,  $p = 0,000$ ). Significa que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, avaliaram o currículo como integrado é estatisticamente diferente daqueles que avaliaram com pouca ou nenhuma integração.

O desempenho dos alunos que avaliaram o currículo do curso como integrado ou relativamente integrado é melhor que o desempenho daqueles que julgaram com pouca ou nenhuma integração. Essa conclusão é contrária à pesquisa de Adams *et al* (1994, p. 45) que afirma que: “Seus resultados indicam que a contabilidade não está atraindo alunos com notas altas e que os alunos geralmente têm uma percepção negativa do currículo de contabilidade.” Para Kinney Jr. (2003, p. 37): “O plano de currículo de contabilidade é importante porque afeta a qualidade da educação contábil.”

Para testar como os alunos analisaram o projeto pedagógico de seus cursos, foi considerada a seguinte hipótese:  $H_0 =$  O desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como bem-estruturado não difere daqueles alunos que avaliaram como mal estruturado. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

**Tabela 6** - Teste Kruskal-Wallis – Análise do projeto pedagógico do curso

|                    | Como você analisa o projeto pedagógico do seu curso?             | Número de Alunos | %     | Test Statistics     |
|--------------------|--|------------------|-------|---------------------|
| Administração      | 1. É bem-estruturado e cumprido em todas as suas orientações.    | 35               | 31,25 | Asymp.<br>Sig. ,000 |
|                    | 2. É bem-estruturado, mas não cumprido.                          | 26               | 23,21 |                     |
|                    | 3. É mal-estruturado.  | 16               | 14,29 |                     |
|                    | 4. O curso não possui projeto pedagógico.                        | 2                | 1,79  |                     |
|                    | 5. Não tenho conhecimento se existe projeto pedagógico no curso. | 33               | 29,46 |                     |
|                    | Total  | 112              |       |                     |
| Ciências Contábeis | 1. É bem-estruturado e cumprido em todas as suas orientações.    | 54               | 32,14 | Asymp.<br>Sig. ,000 |
|                    | 2. É bem-estruturado, mas não cumprido.                          | 40               | 23,81 |                     |
|                    | 3. É mal-estruturado.  | 25               | 14,88 |                     |
|                    | 4. O curso não possui projeto pedagógico.                        | 4                | 2,38  |                     |
|                    | 5. Não tenho conhecimento se existe projeto pedagógico no curso. | 45               | 26,79 |                     |
|                    | Total  | 168              |       |                     |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como

bem-estruturado e aqueles que avaliaram como mal estruturado. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-4 ( $Z = -5,237$ ,  $p = 0,002$ ); 1-5 ( $Z = -2,947$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -5,427$ ,  $p = 0,002$ ); 2-5 ( $Z = -2,313$ ,  $p = 0,007$ ); 3-4 ( $Z = -6,008$ ,  $p = 0,000$ ); 4-5 ( $Z = -5,653$ ,  $p = 0,000$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre os pares 1-4 ( $Z = -5,502$ ,  $p = 0,000$ ); 1-5 ( $Z = -3,071$ ,  $p = 0,002$ ); 2-4 ( $Z = -5,676$ ,  $p = 0,000$ ); 2-5 ( $Z = -2,631$ ,  $p = 0,009$ ); 3-4 ( $Z = -6,074$ ,  $p = 0,000$ ); 4-5 ( $Z = -6,536$ ,  $p = 0,000$ ). Com o resultado obtido, algumas observações podem ser feitas:

- a) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como bem-estruturado e cumprido é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico;
- b) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como bem-estruturado e cumprido é pior que daqueles que responderam desconhecer se existe projeto pedagógico;
- c) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como integrado mas não cumprido é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico;
- d) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como integrado mas não cumprido é pior que daqueles que responderam desconhecer se existe projeto pedagógico;
- e) o desempenho dos alunos que avaliaram o projeto pedagógico como mal estruturado é melhor que daqueles que responderam não existir projeto pedagógico.

A conceituação do curso foi testada através da hipótese:  $H_0 =$  O desempenho dos alunos que conceituaram bem seu curso não difere daqueles alunos que avaliaram com um conceito ruim. O resultado do teste de Kruskal-Wallis foi:

**Tabela 7 - Teste Kruskal-Wallis – Conceituação do curso**

|                    | De um modo geral, como você conceitua o seu curso de Ciências Contábeis? | Número de Alunos | %     | Test Statistics        |
|--------------------|--|------------------|-------|------------------------|
| Administração      | 1. Excelente.  | 11               | 9,82  | Asymp.<br>Sig.<br>,000 |
|                    | 2. Bom.  | 62               | 55,36 |                        |
|                    | 3. Regular.  | 33               | 29,46 |                        |
|                    | 4. Ruim.   | 5                | 4,46  |                        |
|                    | 5. Não sei responder.  | 1                | 0,89  |                        |
|                    | Total  | 112              |       |                        |
| Ciências Contábeis | 1. Excelente.  | 16               | 9,52  | Asymp.<br>Sig.<br>,000 |
|                    | 2. Bom.  | 92               | 54,76 |                        |
|                    | 3. Regular.  | 50               | 29,76 |                        |
|                    | 4. Ruim.   | 9                | 5,36  |                        |
|                    | 5. Não sei responder.  | 1                | 0,60  |                        |
|                    | Total  | 168              |       |                        |

Fonte: Elaborada pela autora.

Não se aceita  $H_0$  (Asymp. Sig.  $< \alpha$ , sendo  $\alpha = 0,05$ ), isto é, há diferença de desempenho em pelo menos um dos grupos de alunos que conceituaram bem seu curso e aqueles que avaliaram com um conceito ruim. Para os alunos de Administração, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre todos os pares possíveis: 1-2 ( $Z = -3,652$ ,  $p = 0,000$ ); 1-3 ( $Z = -5,772$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -6,428$ ,  $p = 0,000$ ); 1-5 ( $Z = -5,183$ ,  $p = 0,001$ ); 2-3 ( $Z = -4,060$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -5,114$ ,  $p = 0,000$ ); 2-5 ( $Z = -4,311$ ,  $p = 0,000$ ); 3-4 ( $Z = -3,007$ ,  $p = 0,000$ ); 3-5 ( $Z = -3,524$ ,  $p = 0,002$ ); 4-5 ( $Z = -2,489$ ,  $p = 0,003$ ). Para os alunos de Ciências Contábeis, o teste de Mann-Whitney identificou diferença significativa no desempenho entre todos os pares possíveis: 1-2 ( $Z = -3,764$ ,  $p = 0,000$ ); 1-3 ( $Z = -5,987$ ,  $p = 0,000$ ); 1-4 ( $Z = -6,568$ ,  $p = 0,000$ ); 1-5 ( $Z = -5,206$ ,  $p = 0,000$ ); 2-3 ( $Z = -4,189$ ,  $p = 0,000$ ); 2-4 ( $Z = -5,244$ ,  $p = 0,000$ ); 2-5 ( $Z = -4,541$ ,  $p = 0,000$ ); 3-4 ( $Z = -3,154$ ,  $p = 0,002$ ); 3-5 ( $Z = -3,872$ ,  $p = 0,000$ ); 4-5 ( $Z = -2,569$ ,  $p = 0,010$ ). Com o resultado obtido, pode-se observar em cada par, que o melhor desempenho é obtido pelo aluno que melhor conceituou seu curso. Os alunos que conceituaram seus cursos como excelentes ou bons foram os que tiveram melhor desempenho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os testes estatísticos mostraram que o fato dos professores apresentarem e discutirem o plano de ensino com os alunos teve influência no desempenho dos educandos de Administração e de Ciências Contábeis. Os resultados evidenciaram que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, foram apresentados ao plano de ensino e o discutiram com seus professores é estatisticamente melhor que o dos demais.

O conteúdo dos planos de ensino, não apenas considerando a apresentação com clareza dos seus objetivos, da metodologia, dos procedimentos de avaliação, do cronograma e da bibliografia, mas também, seu cumprimento durante o período letivo, impactou no desempenho. Os alunos que, em sua maioria, tiveram o conteúdo dos planos de ensino cumpridos e apresentados de maneira clara obtiveram melhor desempenho que os outros alunos.

Outro aspecto analisado nessa pesquisa é a importância do plano de ensino no desenvolvimento do curso. Através dos testes, constatou-se que o desempenho dos alunos que, em sua maioria, julgaram as informações do plano de ensino importantes é estatisticamente diferente daqueles que não acharam. A conclusão surpreendente é que os alunos que

consideraram as informações importantes no desenvolvimento de seu curso foram os que obtiveram pior desempenho.

Os testes também mostraram que a avaliação do nível de exigência do curso impactou no desempenho dos alunos. Aqueles que avaliaram que seu curso deveria exigir menos tiveram melhor resultado. Quanto maior o nível de exigência, melhor o desempenho, é a conclusão obtida pelo teste de Mann-Whitney.

Quanto à avaliação do currículo, os estudantes que o avaliaram como integrado tiveram melhor desempenho do que aqueles que o avaliaram com pouca ou nenhuma integração.

A análise dos resultados evidenciou que há diferença de desempenho entre os alunos que avaliaram o projeto pedagógico do curso como bem-estruturado e mal estruturado.

Os alunos que conceituaram seus cursos como excelentes ou bons foram os que tiveram melhores médias. Quanto melhor o conceito dado pelo aluno ao seu curso, melhor foi o seu desempenho.

Cabe lembrarmos que essa pesquisa tem a limitação de considerar as avaliações sob a percepção dos alunos. Mas mesmo assim, podemos afirmar que ações visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem podem ser elaboradas e implementadas considerando as conclusões dessa pesquisa, já que se constatou que existe relação entre o desempenho dos alunos e suas avaliações sobre plano de ensino, currículo, projeto pedagógico e nível de exigência do curso.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Steven J.; PRYOR, LeRoy J.; ADAMS, Sarah L. *Attraction and retention of high-aptitude students in accounting: an exploratory longitudinal study*. **Issues in Accounting Education**. Sarasota: v. 9, n. 1, p. 45, Spring/1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Diretrizes curriculares para cursos de graduação*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 18 de abril de 2019.

CRUZ, A. J.; NOSSA, V.; BALASSIANO, M.; TEIXEIRA, A. *Desempenho dos alunos no ENADE de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil*. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. São Paulo: v. 6, n. 2, p. 178-203, 2013.

GUIMARÃES, I. P.; GOMES, S. M. S.; SLOMSKI, V. G.; SILVA, A. C. R.; OLIVEIRA, M. R. *Uma análise dos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades públicas do Estado da Bahia*. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: n. 178, p. 141-158, 2009.

HAIR JR., Joseph F.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L.; BLACK, William C. **Análise multivariada de dados**. 5<sup>a</sup>. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KINNEY JR., William R. *New accounting scholars – does it matter what we teach them?* **Issues in Accounting Education**. Sarasota: v. 18, n. 1, p. 37-47, fev./2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior** – projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2004.

WAGNER, Mario B.; MOTTA, Valter T.; DORNELLES, Cristina. **SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences**. Caxias do Sul: Educs, 2004.