



REUNIR: Revista de Administração, Ciências Contábeis e Sustentabilidade

www.reunir.revistas.ufeg.edu.br



ARTIGO ORIGINAL: Submetido em: 19.06.2020. Avaliado em: 25.01.2021. Apto para publicação em: 15.12.2023. Organização Responsável: UFCG.

Quanto mais afeto, maior é o comprometimento: uma análise da percepção dos estudantes de Ciências Contábeis

The more affection, the greater the commitment: an analysis of the perception of accounting students

Cuanto más afecto, mayor compromiso: un análisis de la percepción de los estudiantes de ciencias contables

Aline de Lourdes Lima

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Av. Afonso Vaz de Melo, 1200 - Barreiro, Belo Horizonte
(MG), CEP: 30.640-070

<https://orcid.org/0000-0002-8184-2108>

aline.lima@hotmail.com

Vagner Antônio Marques

Universidade Federal do Espírito Santo
Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória (ES)
CEP: 29.075-910

<https://orcid.org/0000-0001-7210-4552>

vagner.marques@ufes.br

Viviane da Costa Freitag

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária, S/N - Campus 1 - Castelo Branco, João
Pessoa (PB), CEP: 58.051-900

<https://orcid.org/0000-0001-8989-1361>

vivifreitag@gmail.com

João Estevão Barbosa Neto

Universidade Federal de Minas Gerais
Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte
(MG), CEP: 31.270-901

<https://orcid.org/0000-0001-5197-2166>

joaostevaobarbosaneto@gmail.com



PALAVRAS-CHAVE

Afetividade. Ensino
Aprendizagem.
Motivação.

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis quanto à influência da afetividade e do comprometimento no processo de ensino-aprendizagem a partir da Teoria Walloniana. O estudo descritivo, do tipo *survey*, possui abordagem quantitativa, com uma amostra de 149 estudantes de 4 *campi* de uma das maiores universidades privadas do país. Os dados foram analisados por meio da estatística descritiva, do Teste do Qui-quadrado e do Teste Kruskal-Wallis. Os resultados evidenciaram que 92% dos estudantes percebem a afetividade como um fator relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Essa relevância decorre do efeito estimulador que o professor e a instituição exercem sobre o estudante. Os alunos tendem a se comprometer e a dedicarem mais quando sentem que o professor: (i) possui empatia pela turma, (ii) se preocupa com a aprendizagem do aluno ou (iii) quando a disciplina trata de algo do seu interesse. Entretanto, essa influência da afetividade terá maior ou menor peso dependendo da motivação do aluno. O estudo contribui com o debate sobre o papel da afetividade apresentando evidências quanto à sua importância para o estímulo/desestímulo do estudante e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis.

KEYWORDS

Affectivity. Teaching and learning. Motivation.

Abstract: The present study aimed to analyze the perception of Accounting students regarding the influence of affectivity and commitment in the teaching-learning process based on the Wallonian Theory. The descriptive survey study has a quantitative approach, with a sample of 149 students from 4 campuses of one of the largest private universities in the country. Data were analyzed using descriptive statistics, the Chi-square test, and the Kruskal-Wallis test. The results showed that 92 % of students perceive affectivity as a relevant factor for the teaching-learning process. This relevance arises from the stimulating effect that the teacher and the institution have on the student. Students tend to commit and dedicate more when they feel that the teacher: (i) has empathy for the class, (ii) cares about the student's learning, or (iii) when the subject deals with something of interest to them. However, this influence of affectivity will have greater or lesser weight depending on the student's motivation. The study contributes to the debate on the role of affectivity by presenting evidence regarding its importance for stimulating/discouraging students and improving the teaching-learning process in Accounting Sciences courses.

PALABRAS CLAVE

Afectividad. Enseñanza-aprendizaje. Motivación.

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los estudiantes de ciencias contables sobre la influencia de la afectividad y el compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la teoría de Walloniana. El estudio descriptivo, el tipo survey, tiene un enfoque cuantitativo, con una muestra de 149 estudiantes de 4 campus de una de las universidades privadas más grandes del país. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, la prueba de Chi-cuadrado y la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados mostraron que el 92% de los estudiantes detectaron la afectividad como un factor relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta relevancia proviene del efecto estimulante que el profesor y la institución ejercen sobre el alumno. Los estudiantes tienden a estar más comprometidos y dedicados cuando sienten que el profesor: (i) tiene empatía por la clase; (ii) se ocupa con el aprendizaje del estudiante o (iii) cuando la disciplina trata algo de su interés. Sin embargo, esta influencia de la afectividad tendrá un peso mayor o menor, dependiendo de la motivación del alumno. El estudio contribuye al debate sobre el papel de la afectividad presentando evidencias con respecto a su importancia para estimular / desalentar a los estudiantes y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de ciencias contables.

Introdução

De acordo com Carmo, Chagas, Figueiredo e Rocha (2014), o crescimento econômico influenciou sobremaneira o olhar sob o ensino profissionalizante brasileiro, especialmente, o universitário, tendo em vista que a necessidade do mercado por força de trabalho qualificada, a escassez de vagas na rede pública e o elevado custo da mensalidade no setor privado exigiam uma política de estado que sanasse tais entraves.

Na busca pela expansão do ensino superior e pela redução desses entraves, as políticas públicas dos últimos 15 anos proporcionaram o aumento do número de instituições (públicas e privadas) e, conseqüentemente, expandiram a oferta de vagas (Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior - Proies, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni) e socializaram o acesso por meio de aumento do crédito e concessão de bolsas (Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, Programa Universidade para Todos - Prouni, Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES) e da alteração no processo de seleção (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Seleção Unificada - SISU).

Ocorre que todas essas mudanças resultaram em maior heterogeneidade dos alunos, aumento na demanda por professores, em sua maioria, sem preparação pedagógica adequada, bem como evidenciaram a importância de fatores psicopedagógicos para o processo de ensino-aprendizagem das novas gerações (Ristoff, 2014; Coulon, 2017).

Dentre esses fatores psicopedagógicos, a afetividade, representada pelas relações e interações entre estudante-professor, estudante-conteúdo e estudante-instituição figuram como temas emergentes. Numa perspectiva Walloniana, o aspecto da afetividade é relevante para a construção da pessoa e do conhecimento ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo. Assim, a aprendizagem ocorre a partir da interação entre o sujeito, a forma (didática) e os sentimentos desenvolvidos (afetos) em relação ao professor, ao conteúdo e ao ambiente (instituição) (Veras &

Ferreira, 2010).

De acordo com Wallon (1941), o progresso da afetividade, em seu desenvolvimento, começa em uma base orgânica até se tornar cada vez mais relacionado ao meio social. Trata-se de um processo com raízes na infância e que perdura até a fase adulta, porém, com dinâmica e complexidade maiores. Especificamente, as teorias pedagógicas com foco no sujeito atribuem à interação entre aluno-professor e aluno-objeto um peso representativo na construção do conhecimento (Muzikani, 1996).

Além disso, a emergência de metodologias ativas, a maior predisposição dos estudantes a um processo de ensino mais independente e contextualizado transformou o professor em um agente de estímulo conforme Mórán (2015), o que atribui à relação e à forma como o sujeito de aprendizagem se relaciona com o professor, objeto e ambiente uma importância ímpar (Vendruscolo & Bercht, 2015).

A questão central consiste na predominância das abordagens sociocultural, comportamentalista, interacionista e humanista como base para o processo de ensino-aprendizagem. Nessas abordagens, o aluno figura como sujeito na construção do conhecimento e a forma como ele interage afetivamente com o conteúdo, o professor e o ambiente pode afetar no comprometimento do estudante com a construção do conhecimento e, por conseguinte, na eficiência do processo de ensino-aprendizagem (Mórán, 2015).

Tendo por base essas relações nas quais os estudantes ocupam uma posição mais ativa e menos reativa, Felicetti e Morosini (2010) definem o comprometimento do estudante como a relevância dada ao aprender, que é vinculada ao tempo, à variedade, intensidade de ações e meios utilizados para esse fim, trata-se de um envolvimento dinâmico do estudante para com sua aprendizagem.

Diante desse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte pergunta: Qual a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis quanto a influência da afetividade e do comprometimento no processo de ensino-aprendizagem? O objetivo geral foi identificar a

percepção do estudante quanto ao papel da afetividade e do comprometimento para o processo de ensino-aprendizagem sob as lentes da Teoria Walloniana. Para tanto, foi realizado um estudo descritivo, do tipo *survey*, de abordagem quantitativa com uma amostra de 149 estudantes de Ciências Contábeis de uma das maiores universidades privadas do Brasil, localizada em Minas Gerais.

A análise do papel da afetividade no processo de ensino emerge como tema de grande relevância, tendo em vista a sinalização de estudos anteriores de que as relações afetivas entre estudante e professor e estudante e conteúdo afetam, em alguma medida, o modo como o sujeito de aprendizagem recebe, processa e transforma o conhecimento (Beck & Raush, 2014; Vendruscolo & Berth, 2015). Além disso, os afetos positivos/negativos podem afetar no nível de comprometimento e motivação dos estudantes, fortalecendo ou fragilizando a eficácia do processo (Veras & Ferreira, 2010; Barbosa, 2016).

Desse modo, o presente estudo se torna relevante, pois busca evidenciar como o estudante de Ciências Contábeis percebe a afetividade dentro do contexto acadêmico e quais efeitos esta possui no comprometimento, motivação, desempenho entre outros fatores. Compreender essa percepção pode contribuir com coordenadores e gestores no sentido de capacitar o corpo docente a desenvolver métodos e estratégias didáticas que estimulem os estudantes. Por outro lado, contribui com os professores no sentido de entenderem que o tecnicismo das abordagens pedagógicas tradicionais, focadas no professor, não deve ser descartado, porém, deve se atentar para o fato de que o afeto do estudante pelo professor, conteúdo e instituição influencia na forma de agir ao longo da disciplina e do curso. Essas relações não devem ser promíscuas, permissivas e que não atendam ao objetivo inerente do ensino superior, que é formar um cidadão com habilidades e competências técnicas e relacionais que os permitam desenvolver adequadamente uma atividade profissional.

Além dessa introdução, o artigo está dividido em outras 4 seções. Na seção dois é apresentada a revisão da literatura que sustenta teórica e

empiricamente a análise realizada. Na seção três são sintetizados os aspectos metodológicos da pesquisa. Na seção quatro é apresentada a análise de dados e resultados e, por fim, na seção cinco são tecidas as considerações finais, incluindo, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

Elementos teóricos da pesquisa

Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva Walloniana

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p.12), o processo de ensino-aprendizagem consiste em “duas faces da mesma moeda”, na qual “o relacionamento interpessoal (professor-aluno) é determinante”. Isso porque, conforme Albuquerque (2010), o professor é uma variável importante, já que figura como elo de conexão entre o educando, conteúdo e a instituição. Mahoney e Almeida (2005) complementam que, sendo um processo de interação entre sujeitos e o ambiente, os afetos (positivos/negativos) são fatores chaves.

Conforme se observa na Tabela 1, o que se desprende dessa definição é que, enquanto o ensino é a etapa focada no processo de transmissão do conteúdo, a aprendizagem estará atenta à recepção e ao processamento, mas em ambos os lados, as abordagens pedagógicas tradicionais serão limitadas para o alcance dos objetivos (Libâneo, 2005).

Uma vez destacado que as emoções são indispensáveis, já que o ensinar-aprender refere-se a um processo de interação social entre aluno, professor e o ambiente, compreendê-las dentro desse contexto é essencial. As teorias do desenvolvimento da criança foram essenciais para a proposição das teorias pedagógicas vigentes. Nomes de relevância sobressaem-se, como Vigotsky, Piaget e Wallon (Muzikami, 1986). Dado o objetivo do estudo, a Teoria Walloniana foi privilegiada em função de suas contribuições para o debate acerca da afetividade (Ferreira & Acioli-Régner, 2010).

Tabela 1

Aspectos gerais da afetividade nos polos ensino e aprendizagem segundo a teoria Walloniana

No polo ensino	No polo aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A confiança na capacidade do aluno aprender é indispensável; ▪ Ensinar é promover o desenvolvimento do estudante e o seu próprio; ▪ O fazer didático exige diferentes saberes que são desenvolvidos ao longo do tempo decorrente de um processo de integração cognitiva-afetiva; ▪ Os afetos fazem parte de todo o processo de ensino variando em seu nível/extensão e tipos em função do contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O aluno possui motivos diferentes para estar na escola; ▪ Suas características se diferenciam em função do nível de desenvolvimento; ▪ Possuem um “saber” prévio a partir da sua experiência (de vida e acadêmica); ▪ As dimensões afetiva, cognitiva e motora funcionam de forma integrada.

Fonte: Adaptado de Wallon (1995) e Mahoney e Almeida (2005).

De acordo com Wallon (1995), a criança constitui-se um ser que possui potencial genético, típico da espécie humana, e o ambiente no qual está inserida a proporcionará, em menor ou maior grau, o seu desenvolvimento. Nesse processo, os afetos gerados na criança têm um papel de conector entre o ensino e a aprendizagem.

Wallon (1995, 2007) defende que esses afetos decorrerão de um processo dialético em que fatores biológicos e sociais interagirão ao longo da vida do indivíduo de modo a definir o seu caráter, caracterizado, nesse contexto, como a forma como os indivíduos reagem a determinados eventos. Nas palavras de Mahoney e Silva (2005), define-se como disposição do indivíduo ao reagir positiva ou negativamente a partir de estímulos externos ou internos.

Mahoney e Almeida (2005) complementam, ainda, que a afetividade se divide em três níveis: (i) emoção; (ii) sentimento e (iii) paixão. A **emoção** é a expressão inicial, dada, em geral, de forma corporal. A emoção fará com que as pupilas e músculos se contraiam ou dilatam, dependendo do tipo (medo, alegria, raiva e ciúmes, entre outros). A emoção é a conexão entre o estímulo, seu processamento e a reação; é o gatilho para a reação do indivíduo ao estímulo. O **sentimento**

refere-se àquele nível em que não necessariamente o indivíduo reagirá visível e fisicamente. Uma pessoa pode receber um estímulo, desenvolver afetos que serão processados e, parcimoniosamente reagir. Mahoney e Silva (2005) observam que os adultos têm maior capacidade de lidar com os afetos e mantê-los no nível do sentimento, pois compreendem que sua expressão em níveis mais transparentes pode gerar implicações para as relações sociais. Já a **paixão** “revela aparecimento do autocontrole para dominar uma situação: tenta para isso silenciar a emoção; não aparece antes do estágio do personalismo (3-6 anos de idade); caracteriza-se por ciúmes, exigências, exclusividade” (Mahoney & Almeida, 2005, pp. 21-22). A despeito de se defender que o fator biológico orgânico é inato, Wallon argumenta que, a partir dessa natureza, o meio em que o indivíduo se desenvolve “moldará” o *modus operandi* da expressão dos seus sentimentos (Wallon, 1995).

Mahoney e Almeida (2005) afirmam, ainda, que a cognição é outro conceito relevante no debate sobre a afetividade e o processo de ensino-aprendizagem. Ela define-se a partir da capacidade de receber, processar e assimilar o conjunto de experiências vivenciadas (afetivas, físicas e sociais, entre outras). É o desenvolvimento da cognição, que tem suas origens também orgânicas, que possibilitará aos indivíduos compreender o estímulo recebido identificando-o, definindo-o, classificando-o e construindo o seu próprio significado (Ferreira & Acioly-Régner, 2010).

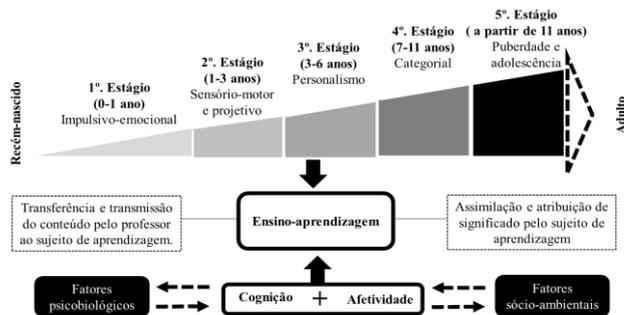
De acordo com a Teoria Walloniana, as pessoas passam por cinco estágios de desenvolvimento (Figura 1) e, em todos eles, a afetividade e a cognição caminharão em um processo dialético formando o caráter dos indivíduos e sua capacidade de compreender, interpretar e reagir aos estímulos internos/externos.

No estágio inicial, no primeiro ano de vida, a aprendizagem ocorre exclusivamente a partir do contato com o outro. Os estímulos e reações se dão a partir do tato, audição, visão e paladar (sentidos). No 2º Estágio, a criança já desenvolve uma maior coordenação motora; de igual modo, a visão, a

linguagem verbal e a audição se transformam em canais de transmissão e recepção de suas experiências com o mundo, possibilitando-a questionar para compreender. O ensino-aprendizagem nesse estágio decorrerá do repertório de experiências vividas e que possibilitem a criança diferenciar os conteúdos e objetos com os quais mantiveram contato.

No 3º Estágio, a criança já se distingue do outro. É nessa etapa que o ciúme e o egoísmo evidenciam-se, sobretudo, naquelas em que o convívio com outras crianças é limitado ou inexistente. Nessa etapa, a aprendizagem ocorre a partir da diversidade das atividades e sua possibilidade de escolha pela criança daquelas que mais a estimula. Em muitos casos, o não será dado como resposta pela criança e compete ao tutor, monitor ou responsável saber mediar adequadamente as situações. O respeito à criança, à sua valorização, o estímulo à socialização (com crianças de idades variadas) e o contato com a negação às suas vontades são essenciais para que os afetos desenvolvidos potencializem sua aprendizagem.

Figura 1
Etapas de desenvolvimento do indivíduo e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem segundo Henry Wallon



Fonte: Elaborado a partir de Wallon (1995, 2007), Mahoney e Almeida (2005).

No 4º Estágio, a capacidade de diferenciação se aguça e o potencial de exploração mental aumenta. Nessa etapa, o desenvolvimento da abstração, da exploração mental, e a classificação e agrupamento de objetos possibilitam a criança a compreender o mundo em maior amplitude. Coincidente com o início da vida escolar, o desenvolvimento da aprendizagem deve se dar

pela diferenciação entre os diversos estímulos (imagens, objetos e ideias, entre outros). Nessa etapa, a consideração do conhecimento prévio do estudante pode gerar afetos (positivos ou negativos) e que contribuirão ou prejudicarão o processo. Por fim, dada a iniciação da aprendizagem (primeiros anos da vida escolar), é possível que haja uma inépcia inicial por parte do estudante, já que ele estará aprendendo algo novo, logo, é importante considerar as individualidades dos mesmos nesse processo, uma vez que nem todos demonstrarão a mesma capacidade de adaptação e reprodução do conteúdo transmitido (Mahoney & Almeida, 2005).

O último nível, 5º Estágio, é o da transformação, do início da puberdade, período em que as mudanças físicas e psicológicas se intensificam. Nesse estágio, o adolescente buscará a explorar o mundo de forma autônoma e independente, tentando compreender o mundo a partir do confronto, autoafirmação, questionamentos. Esse processo se dá a partir da interação com seus pares, apoiando ou não, confrontando permanentemente o que vivencia com o que ouve, vê e sente em suas experiências acadêmicas. Mahoney e Almeida (2005) destacam que, nesse estágio, o instrumento de aprendizagem predominante em termos afetivos é a oposição, o confronto, principalmente por se tratar da fase na qual o estudante está construindo sua identidade e definindo o grupo do qual participará.

A despeito da Teoria Walloniana negligenciar a fase adulta, por se tratar de uma teoria do desenvolvimento da criança, tal teoria considera o adulto como reflexo das construções e experiências vividas até então. Como na fase adulta o estudante já terá seus princípios, valores e caráter formado, significa dizer que nessa etapa seus potenciais e limitações estarão nítidos e a forma como ele lidará com o processo de ensino-aprendizagem estará relativamente definida (Wallon, 1995). Entretanto, o afeto nessa etapa terá papel essencial no acolhimento do sujeito. Esse acolhimento, seja pelo professor, seja pelos alunos e instituição, tem papel central, pois figura como uma espécie de gatilho psicoemocional que influenciará em sua motivação. Destaca-se que o acolhimento apresentado por Mahoney e Almeida

(2005) não se confunde com paternalismo ou infantilização do processo, pois, como observam as autoras, espera-se dos estudantes na fase adulta que assumam as responsabilidades pelas consequências de seus valores e atos.

Comprometimento e processo ensino-aprendizagem

Não há consenso sobre o conceito de comprometimento. Segundo Meyer, Allen e Gellatly (1990), há uma evolução de definições de comprometimento, existindo diversas abordagens sobre esse termo. No dicionário Houaiss, a palavra comprometimento está associada a dois aspectos: a) relacionada à ideia de ocorrência de ações que impedem ou dificultam a consecução de um determinado objetivo. Por exemplo: “a meta de estudar no fim de semana foi comprometida por outros compromissos [...]”; e b) relacionada ao engajamento, envolvimento. Por exemplo: o aluno é aquele que se compromete com os estudos (Houaiss, 2009).

Salancik (1977 como citado por Mowday, Porter & Steers, 1982) define o comprometimento numa perspectiva comportamental, conceituando-o como um estado de ser em que o indivíduo crê que suas ações sustentam as atividades de seu próprio envolvimento. Para Klein, Molloy e Cooper (2009), há três perspectivas de definir comprometimento que procuram não confundir-lo com outros fenômenos: comprometimento como uma atitude (*attitude*); comprometimento como uma força (*force*); e comprometimento como um vínculo (*bond*).

No contexto educacional, Felicetti e Morosini (2010, p. 25) definem o comprometimento com a aprendizagem, como “a relevância dada ao como aprender, isto é, a variedade e intensidade de meios utilizados para tal, como também o tempo disponibilizado para esse fim”. Para corroborar, as autoras citam a definição de Engers e Morosini (2007), que inferem que o comprometimento discente com a aprendizagem constitui o envolvimento deste com atividades relevantes, que são instrumentais para sua aprendizagem.

Nesse contexto, Astin (1984) desenvolveu a Teoria do Envolvimento, a partir da qual ele

define o comprometimento do estudante como o quanto de energia física e psicológica que este destina à experiência acadêmica. Ou seja, um estudante comprometido é aquele que tem participação efetiva nas atividades escolares, tanto dentro como fora da sala de aula, e que levam a resultados mensuráveis (Harper & Quayle, 2009).

A Teoria do Envolvimento de Astin ressalta a participação ativa do aluno, se ele está motivado e quanto tempo e energia ele dedica ao processo de aprendizagem. A Teoria do Envolvimento destaca que o mais precioso recurso institucional pode ser o tempo do estudante. Contudo, além do tempo dispendido por esse sujeito nas atividades acadêmicas, Pace (1979, p. 7) ressalta que é preciso também mensurar a “qualidade do esforço”. Assim, além da quantidade de esforço, também é necessário atentar para a qualidade do esforço que os estudantes dispendem por meio das facilidades e oportunidades disponibilizadas pela instituição. Como “qualidade de esforço” entende-se os caminhos que o aluno utilizará para usufruir da melhor forma dos recursos da instituição. Assim, para aprender, é preciso que os alunos dispendam quantidade de tempo (abordagem quantitativa) e esforço (abordagem qualitativa).

Rocha e Gueller (2013) ponderam que a relação do comprometimento dos alunos quanto à sua aprendizagem está impregnada de diferentes fatores. Entre esses, os autores citam alguns: interesse, motivação, confiança e a perseverança, que são componentes do domínio afetivo. Todos estes fatores estão também relacionados com a afetividade, uma vez que um aluno com afeto positivo ao meio educacional em que está inserido se compromete mais com seu processo de ensino-aprendizagem.

No Brasil, Felicetti (2011) realizou um estudo que buscou analisar o comprometimento do aluno bolsista do Programa Universidade para Todos – PROUNI com a sua aprendizagem e os impactos que esse novo acadêmico pode desencadear na Universidade e na sociedade. A questão da qualidade na educação superior é abordada sob as dimensões estabelecidas por Harvey (2011): entrada, processo e resultado. A autora comprovou que os resultados reais ou potenciais na formação do egresso do PROUNI estão

relacionados ao comprometimento desse perfil estudantil com a sua aprendizagem.

Em uma pesquisa realizada no curso de graduação de Ciências Contábeis de uma instituição particular do município de Belo Horizonte (MG), Paiva, Santos, Barros e Melo, (2013) procuraram analisar as possíveis relações entre competências docentes e comprometimento discente na percepção de 33 alunos. Adaptando as dimensões validadas por Medeiros (2003) no campo do comprometimento organizacional, os autores verificaram que o comprometimento se sustenta, basicamente, nas dimensões “recompensas e oportunidades” e “afetiva”. Tal fato evidencia que a escolha e a permanência do aluno no curso relacionam-se à sua identificação com ele e, principalmente, à própria percepção de seus esforços rumo à aprendizagem, que serão revertidos em benefício próprio, principalmente, em termos de inserção e/ou reposicionamento no mercado de trabalho.

Diante desse contexto, observa-se que, embora não seja possível alterar o perfil do aluno ingressante, as instituições de ensino podem identificar áreas nas quais melhorias em relação ao ensino podem ser realizadas. E o estudo dos aspectos relacionados à afetividade pode suscitar novas práticas educacionais, que permitam ao aluno um maior comprometimento com sua aprendizagem, obtendo melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, tendo uma formação de melhor qualidade, bem como aumentando a qualidade da própria instituição.

Afetividade no ensino superior: pesquisas recentes

De acordo com Ribeiro (2010), apesar de diversos textos científicos e relatórios de órgãos governamentais evidenciarem que a afetividade é considerada relevante para o processo educacional tanto no ensino fundamental, quanto no médio ou no superior, existe uma negligência por parte do professor quanto ao papel da afetividade no processo ensino-aprendizagem e comprometimento. Entretanto, mesmo com poucos estudos empíricos sobre o tema, algumas

evidências podem ser encontradas na literatura, sobretudo, no contexto do ensino superior, tais como:

- Quando os agentes (aluno-professor) buscam o desenvolvimento de afetos positivos, a experiência de aprendizagem tende a ser mais efetiva (Veras & Ferreira, 2010);
- As afetividades têm papel relevante na motivação do estudante, logo, terá efeito no comprometimento e no processo de ensino-aprendizagem (Santos & Silva, 2013);
- As estratégias didáticas, o relacionamento aluno-professor e a utilização de tecnologia são relevantes para a motivação e o processo de ensino-aprendizagem (Vendruscolo & Bercht, 2015);
- O processo de ensino-aprendizagem depende de fatores múltiplos, entre eles a relação aluno-professor, motivação, estratégias didáticas, autoestima, entre outros. (Oliveira & Kottel, 2016);
- Inflexibilidade, inferiorização do sujeito de aprendizagem, comportamentos racistas e desconsideração das condições psicológicas do estudante geram afetos negativos, distanciamento do aluno e prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem (Souza & Ribeiro, 2017);
- A consideração das demandas estudantis em termos de melhorias do processo didático-pedagógico, bem como o fomento a um ambiente dinâmico e que estimule o estudante potencializa o processo de ensino-aprendizagem (Beni, Breno, Villela, Esteve, Jones & Forte, 2017).

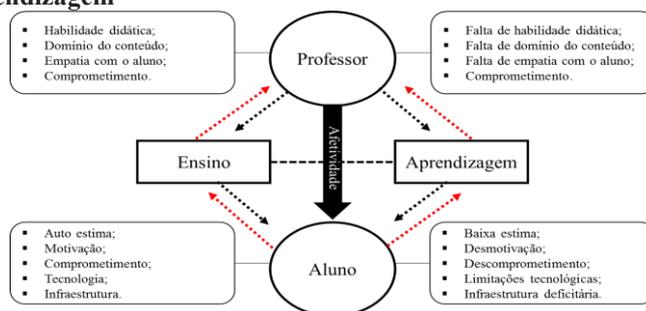
Dessas evidências, pode-se deduzir que a afetividade dependerá de fatores subjetivos do professor (habilidade didática, domínio do conteúdo, entre outros) e aluno (autoestima, motivação, comprometimento entre outros), bem como ambientais (infraestrutura, e estratégias de estímulo aos estudantes).

Conforme se verifica na Figura 2, a afetividade será determinada em grande medida pela experiência interacional entre aluno-professor (instituição e conteúdo, inclusive). Essa interação poderá afetar positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem, pois

variáveis como a empatia do professor pelo aluno, sua habilidade didática e o comprometimento com o processo podem afetar, por conseguinte, a autoestima, a motivação e o comprometimento do aluno. Por sua vez, o professor pode ainda fazer com que a experiência vivida pelo aluno seja potencializada a partir da utilização da tecnologia e infraestrutura disponível desenvolvendo atividades que estimulem a participação, interação e um comportamento ativo do estudante. Entretanto, esse processo não é unilateral, pois o aluno como sujeito de aprendizagem receberá, processará e retornará ao professor os estímulos recebidos.

Desse modo, a despeito do professor ser o mediador do processo de ensino e aprendizagem e a forma como ele interage com o estudante afetar no seu comportamento, fatores como baixa autoestima, desmotivação e descomprometimento podem prejudicar o processo, mesmo que o professor tenha desenvolvido apropriadamente seu papel. Wallon (2005) observa que ultrapassada a fase da adolescência, o estudante deve compreender que é responsável pelos seus atos e escolha, inclusive, quanto ao seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essa construção se inicia nas fases anteriores, pois será o período no qual a formação do caráter e da sua relação com a aprendizagem se constituem (Wallon, 1995; 2005).

Figura 2
Fatores influenciadores do processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Veras e Ferreira (2010); Santos e Silva (2013); Vendruscolo e Bercht (2015); Oliveira e Kottel (2016), Souza e Ribeiro, (2017) e Beni *et al.*, (2017).

Elementos metodológicos da pesquisa

O presente estudo classificou-se como descritivo, do tipo *survey*, e com abordagem quantitativa. De acordo com Cooper e Schindler (2003), as pesquisas descritivas buscam evidenciar características específicas sobre o fenômeno ou objeto estudado de modo que se possa compreender melhor seu funcionamento e dinâmica. Além disso, possibilita conhecer a opinião ou percepção de determinada amostra de sujeitos de pesquisa (Malhotra, 2006). No presente estudo buscou-se descrever as características de uma amostra intencional e por acessibilidade composta 149 (37% do total de alunos matriculados no *campus* e curso) estudantes de Ciências Contábeis de uma das maiores universidades privadas do país, localizada no estado de Minas Gerais, bem como a suas percepções e opiniões acerca do efeito da afetividade sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos procedimentos, classificou-se como *survey* ou levantamento. Estudos desse tipo utilizam, em geral, questionários e/ou roteiros de entrevistas com vistas a se compreender a opinião de determinados sujeitos de pesquisa acerca do fenômeno estudado (Cervo, Bervian & Silva, 2006). Especificamente, elaborou-se um questionário com 48 perguntas fechadas (com escalas dicotômicas e *likert*) e um conjunto de questões abertas, com vistas a identificar e analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis acerca da importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem. O instrumento foi dividido em 4 blocos, a saber: (1) Características dos respondentes; (2) Engajamento e Comprometimento; (3) Avaliação do curso; e (4) Afetividade e Aprendizagem. As questões constantes nos respectivos blocos buscaram capturar três constructos: (1) afetos positivos, (2) afetos negativos e (3) comprometimento, ambos definidos a partir de Wallon (1995) e Engers e Morosini (2007). No presente artigo foram analisadas as questões dos blocos 1, 2 e 4. Os dados foram coletados no período de 15 de outubro a 15 de novembro de 2017 por meio de coleta eletrônica e presencial e os respondentes

assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por sua participação voluntária. Dado que a coleta de dados foi realizada de forma anônima, sem intervenções que comprometessem os respondentes, física ou psicologicamente, a instituição de ensino dispensou o presente instrumento de trâmite pelo Comitê de Ética em Pesquisas nos termos da Resolução 510 do Conselho Nacional de Saúde, de 10 de abril de 2016. Para a utilização do instrumento foi realizado um pré-teste no período de 05 a 14 de outubro e foram realizados ajustes nas perguntas e na forma de apresentação com intuito de melhorar a qualidade das perguntas. A avaliação da validade interna do instrumento foi medida pelo Alfa de Cronbach ($\alpha \geq 0,70 \rightarrow$ Instrumento Válido).

Por fim, quanto à abordagem do problema, o presente estudo classificou-se como quantitativo, pois se utilizou basicamente de estatística descritiva e inferencial para a análise dos dados. Segundo Raupp e Beuren (2006), as pesquisas quantitativas são aquelas que se utilizam de métodos quantitativos e matemáticos para a análise dos dados. Seu objetivo é evidenciar características e testar hipóteses prévias acerca do fenômeno estudado.

Como técnicas de análise de dados foi utilizada a estatística descritiva e do Teste de Independência do Qui-quadrado, Teste de diferenças entre medianas (Kruskall-Wallis) - todos realizados por meio do *software* SPSS 23 e do Excel. A utilização dos respectivos testes se deu em decorrência dos dados se referirem a variáveis categóricas e que, por natureza, tendem a não atender aos pressupostos exigidos para testes paramétricos (Siegel & Castellan, 2006) com a finalidade de se analisar a associação e homogeneidade das respostas apresentadas pelos participantes do estudo que possuíam diversas características distintivas, tais como gênero, período, estado civil, dentre outros.

Por fim, nas questões abertas foram realizadas a leitura e a categorização das respostas de forma a identificar a visão dos respondentes sobre o tema. O conjunto de questões abertas foi composta por três perguntas, a saber: “Em sua opinião, como a afetividade (gostar ou não do professor, conteúdo e instituição) afeta na efetividade da

aprendizagem? Você acredita que ela tem relevância em termos de facilitar ou dificultar a aprendizagem? Justifique com o máximo de informações possíveis”. Na primeira as respostas foram categorizadas em sim ou não (afeta) na aprendizagem. Na segunda as respostas foram categorizadas, também, em sim ou não (é relevante) para facilitar ou dificultar na aprendizagem. As justificativas foram analisadas qualitativamente dentro do contexto das duas perguntas que tiveram respostas categorizadas.

Análise de dados e resultados

Características dos participantes do estudo

Inicialmente foram analisadas as características dos participantes do estudo (Tabela 2). Verificou-se que 71,81% das participantes da amostra são do gênero feminino, reforçando a predominância de mulheres matriculadas nos cursos de Ciências Contábeis (Beck & Rausch, 2014; Vendruscolo & Bercht, 2015; Barbosa, 2016). Essa distribuição tende a mudar o cenário da Contabilidade nos próximos anos em termos de participação das mulheres no mercado de trabalho. Segundo dados do último levantamento realizado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) em 2013, 41,22% dos profissionais registrados e ativos até aquele ano eram do gênero feminino e com tendência de crescimento da proporção de mulheres comparativamente aos homens. Para justificar a afirmação, o CFC comparou com os dados 2003 em que as mulheres representavam 34,07%.

Em termos de faixa etária, em média, os estudantes participantes da amostra têm 23,93 anos (e a mediana de 22), sendo que o coeficiente de variação foi de 24,73%, sugerindo uma homogeneidade entre o grupo. As mulheres possuem, em média, 23,71 anos, enquanto os homens uma média de 24,49 anos. Apesar da diferença relativa entre as idades médias dos homens e mulheres, essa não foi considerada significativa conforme o Teste Kruskal-Wallis ($\chi^2 - 1,225 \mid p - 0,268$). Conforme se verifica na Tabela 1, 69,13% dos estudantes possuem faixa etária igual ou inferior a 25 anos, destacando-se

que, nessa amostra, o estudante mais jovem possuía 18 anos. Comparando as médias das idades entre os períodos (G1 – 1º e 2º períodos, G2 – 3º e 4º períodos, G3 – 5º e 6º períodos e G4 – 7º e 8º períodos) foram verificadas diferenças estatisticamente relevantes ao nível de significância de 1%. Os estudantes do 1º e 2º períodos possuem, em média, 20 anos, os do 3º e

4º períodos possuem, em média, 22 anos, enquanto que os do 5º ao 8º (G3 e G4) possuem, em média, 26 anos. Essas evidências em termos de faixa etária acompanham os estudos anteriores que analisaram tais tipos de dados, destacando-se Beck e Rausch (2014), Vendruscolo e Bercht (2015) e Barbosa Neto (2016).

Tabela 2

Características socioeconômicas dos estudantes participantes da pesquisa

Período		1º e 2º	%	3º e 4º	%	5º e 6º	%	7º e 8º	%	Total	%
n		34	22,82	21	14,09	35	23,49	59	39,60	149	100,00
Gênero	Masculino	9	26,47	9	42,86	7	20,00	17	28,81	42	28,19
	Feminino	25	73,53	12	57,14	28	80,00	42	71,19	107	71,81
Idade	<= 21	26	76,47	16	76,19	11	31,43	3	5,08	56	37,58
	> 21 <= 25	6	17,65	1	4,76	10	28,57	30	50,85	47	31,54
	> 25	2	5,88	4	19,05	14	40,00	26	44,07	46	30,87
Ensino médio	Pública	29	85,29	14	66,67	30	85,71	47	79,66	120	80,54
	Privada	5	14,71	7	33,33	5	14,29	12	20,34	29	19,46
Estado Civil	Solteiro	34	100,00	19	90,48	28	80,00	47	79,66	128	85,91
	Casado			2	9,52	5	14,29	9	15,25	16	10,74
	Outros			0	0	2	5,71	3	5,08	5	3,36
Ocupação	Empregado	7	20,59	4	19,05	15	42,86	28	47,46	54	36,24
	Estagiário	9	26,47	10	47,62	12	34,29	14	23,73	45	30,20
	Autônomo	2	5,88	3	14,29	3	8,57	6	10,17	14	9,40
	Outros	16	47,06	4	19,05	5	14,29	11	18,64	36	24,16
Renda Familiar (Sal.min.)	Até 2	10	29,41	1	4,76	4	11,43	12	20,34	27	18,12
	3 a 5	18	52,94	11	52,38	22	62,86	28	47,46	79	53,02
	6 a 10	5	14,71	6	28,57	9	25,71	16	27,12	36	24,16
	11 a 20	1	2,94	3	14,29	0	0	3	5,08	7	4,70
Forma de financiamento	Pais	5	14,71	6	28,57	7	20,00	6	10,17	24	16,11
	Renda Própria	3	8,82	5	23,81	13	37,14	9	15,25	30	20,13
	Bolsa	23	67,65	5	23,81	14	40,00	33	55,93	75	50,34
	Outras	3	8,82	5	23,81	1	2,86	11	18,64	20	13,42

Nota: ***, **, * Estatisticamente significativo aos níveis e $p < 0,001$, $p < 0,05$ e $p < 0,10$. O Teste de Independência do Qui-quadrado evidenciou que existe associação entre Período vs Idade (χ^2 - 24,569***), Período vs Estado Civil (χ^2 - 7,450***), Período vs Ocupação (χ^2 - 10,228***). H_0 : Não há associação entre os grupos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, observou-se que 80,54% dos estudantes participantes da amostra cursaram o ensino médio em escolas públicas; 71,14% possuem renda familiar até 5 salários mínimos; 66,24% desenvolvem atividades remuneradas como estagiário ou emprego; e 63,76% deles utilizam bolsa ou financiamento público para financiar os estudos. Verificou-se, ainda, que existe uma associação entre o período em que o estudante se encontra e possuir ou não uma

ocupação, o que é um indicativo positivo no sentido de que, à medida que avançam no curso, a empregabilidade aumenta. Uma questão relevante quanto ao perfil socioeconômico dos participantes dessa amostra refere-se ao efeito das políticas públicas em termos de inclusão no ensino superior de famílias que antes eram excluídas do sistema. A despeito de todas as críticas em termos do efeito das políticas de acesso no ensino superior (Carmo *et al.*, 2014), a proporção de pessoas desse público nesse nível de ensino (Classes C, D e E) é

significativa e tem um efeito positivo, pois afeta no potencial de renda futura dessas famílias (Queiroz *et al.*, 2013; Carmo *et al.*, 2014).

Analisando os indicativos de comprometimento

Posteriormente, foram analisados os indicativos de comprometimento dos estudantes participantes da amostra (Tabela 2). Para Engers e Morosini (2007), o comprometimento discente com a aprendizagem constitui o envolvimento deste com atividades relevantes, que são instrumentais para sua aprendizagem. Astin (1984) desenvolveu a Teoria do Envolvimento, na qual ressalta que um estudante que gasta energia estudando, participando de organizações estudantis e se relacionando com membros da faculdade e seus pares tem maiores progressos na aprendizagem que aquele que não possui tais atitudes.

Nesse sentido, ao procurar identificar o envolvimento dos alunos de Ciências Contábeis nas atividades relacionadas à aprendizagem, verificou-se que 66,44% dos estudantes declararam se dedicar aos estudos até 4h além das horas em sala de aula por semana. Em termos de distribuição entre os períodos, verifica-se que no início do curso (1º e 2º) 47,05% dos alunos dessa amostra declararam estudar mais do que 4h além daquelas dedicadas em sala de aula. Apesar de não haver uma relação de causalidade determinística entre as horas de estudo e o desempenho do estudante, Barbosa (2016) evidenciou uma correlação positiva e significativa entre o desempenho do estudante e o seu comprometimento. Analisando a distribuição de frequência da quantidade de disciplinas em que foi reprovado, verificou-se que 54,36% dos estudantes nunca sofreram uma reprovação. Entretanto, pode-se verificar que 18,79% sofreram 3 ou mais reprovações. A reprovação é um problema permanente no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao mesmo tempo que indica que o aluno não está preparado para avançar as demais etapas do curso, ela pode servir como um desestímulo aos estudantes (Muzikami, 1986; Libâneo, 2005).

Em termos emocionais, a reprovação pode afetar a autoestima do estudante, proporcionando

uma experiência ruim no processo de ensino e gerando um bloqueio ou empecilho ao processo de ensino-aprendizagem (Muzikami, 1986). Não significa que se trata, entretanto, de algo totalmente negativo. Wallon (1995 e 2007) observa que, na fase adulta, o indivíduo deve estar apto a assumir as responsabilidades pelas suas escolhas. Logo, o que se deve questionar é: até que ponto o professor construiu um ambiente saudável e que proporcionou uma chance de aprendizagem a todos? Como o conjunto de práticas utilizadas possibilitou a todos que assimilassem o conteúdo para que fossem avaliados com equidade? O professor preocupou-se com as características individuais dos alunos de modo que pudessem conseguir compreender apropriadamente o conteúdo? Essas questões, apesar de serem polêmicas e não possuírem respostas prontas, precisam ser enfrentadas (Muzikami, 1986; Libâneo, 2005; Mórán, 2015).

No que se refere ao desempenho médio declarado, observou-se que 83,99% dos estudantes afirmaram ter notas médias superiores a 70 (70%), equivalente ao conceito C. Destes, apenas 6,71% declararam ter notas entre 90 e 100. Apesar disso, existe uma parcela significativa de alunos com desempenho mínimo esperado, o que pode ser um indicativo de baixo comprometimento. Como já mencionado, existem evidências de que os alunos mais comprometidos tendem a ter melhores desempenhos (Barbosa, 2016), porém, os processos de avaliação tradicionais padecem de limitações que precisam de atenção (Maseto, 2005; Morán, 2015). Dentre essas limitações, a desconsideração da avaliação como um processo permanente e não estanque, que considere apenas o desempenho da “prova” é uma questão séria. Morán (2015) afirma que o modelo tradicional de ensino considera a educação como algo padronizável e com resultados esperados igualmente lineares. Porém, essa perspectiva desconsidera, por exemplo, características sociocognitivas dos estudantes, e isso pode, segundo Wallon (1995, 2007), ter efeito adverso no processo de ensino, pois pode gerar uma experiência negativa ao estudante.

Ainda sobre os indicativos de comprometimento, observa-se na Tabela 2 que

47,65% dos participantes da amostra desenvolveram mais de uma atividade extracurricular ao longo do curso e que, à medida que avançam no curso, adquirem mais experiências nessas atividades. As atividades extracurriculares decorrem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, na qual se determina que os projetos pedagógicos dos cursos estimulem

a realização de atividades de cunho acadêmico, cultural e artístico que complementem a formação técnica do estudante. Especificamente na instituição estudada, os alunos devem realizar no mínimo 120h de atividades complementares, e essas devem ser distribuídas entre as diversas opções (monitoria, extensão, pesquisa, congressos, entre outros).

Tabela 3

Distribuição de frequência dos indicativos de comprometimentos por período

		1º e 2º	%	3º e 4º	%	5º e 6º	%	7º e 8º	%	Total	%
Horas de estudos extraclasse	Até 2h	5	14,71	9	42,86	11	31,43	30	50,85	55	36,91
	Entre 2 e 4h	13	38,24	9	42,86	9	25,71	13	22,03	44	29,53
	Entre 4 e 6h	8	23,53			7	20,00	9	15,25	24	16,11
	Entre 6 e 8h	5	14,71	1	4,76	6	17,14	3	5,08	15	10,07
	Acima de 8h	3	8,82	2	9,52	2	5,71	4	6,78	11	7,38
Quantidade de disciplinas em que foi reprovado	Nenhuma	31	91,18	13	61,90	19	54,29	18	30,51	81	54,36
	Uma	3	8,82	5	23,81	6	17,14	10	16,95	24	16,11
	Duas	0		2	9,52	5	14,29	9	15,25	16	10,74
	Três	0		1	4,76	3	8,57	9	15,25	13	8,72
	Acima de três	0		0		2	5,71	13	22,03	15	10,07
Nota média obtida nas disciplinas	0-59	0		1	4,76	0		1	1,69	2	1,34
	60-69	4	11,76	5	23,81	4	11,43	9	15,25	22	14,77
	70-79	13	38,24	10	47,62	18	51,43	36	61,02	77	51,68
	80-89	14	41,18	4	19,05	10	28,57	10	16,95	38	25,50
	90-100	3	8,82	1	4,76	3	8,57	3	5,08	10	6,71
Atividades complementares desenvolvidas ao longo do curso	Monitoria	0	0	1	3,00	1	2,00	7	6,00	9	3,00
	Extensão	3	7,00	1	3,00	8	13,00	18	14,00	30	11,00
	Extracurriculares	3	7,00	9	26,00	11	18,00	27	22,00	50	19,00
	Grupo de estudos	14	33,00	7	20,00	14	23,00	31	25,00	66	25,00
	Pesquisa	2	5,00	2	6,00	1	2,00	6	5,00	1	4,00
	Congressos	1	2,00	1	3,00	4	7,00	7	6,00	13	5,00
	Livros técnicos	11	26	6	17%	6	10%	15	12%	38	14
	Outros	9	21	8	23%	15	25%	14	11%	46	17
μ por aluno	1,26		1,67		1,71		2,12		1,77		

Nota: ***, **, * Estatisticamente significativo aos níveis e $p < 0,001$, $p < 0,05$ e $p < 0,10$. O Teste de Independência do Qui-quadrado evidenciou que existe associação entre Período vs Horas estudadas extraclasse (χ^2 - 4,772**), Período vs Disciplinas reprovadas (χ^2 - 35,896***), Período vs Desempenho médio (χ^2 - 2,6666*) e Período vs Atividades complementares (χ^2 - 6,293**). H_0 : Não há associação entre os grupos.

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar dessa determinação legal, verifica-se que a prática de formação de grupos de estudos entre os estudantes é recorrente (atividade não obrigatória). Além dos casos que declararam ter participado de grupos de estudos como atividades extraclasse (25%), entre os que realizaram mais de uma atividade (47,65%), quase todos participaram de grupos de estudo. Considerando o atual

contexto e as características dos atuais estudantes, a predominância da participação em grupos de estudos como forma de reforçar e/ou estratégia de estudo é coerente com um processo de aprendizagem colaborativa. Morán (2015) observa que o desenvolvimento de estratégias didáticas colaborativas pode contribuir com a aprendizagem dos estudantes no atual contexto. O autor sugere a

realização de jogos colaborativos. Observando as evidências apresentadas, essa proposta pode ser uma oportunidade de alinhar os interesses dos estudantes com as suas necessidades de aprendizagem. Por outro lado, além de a utilização de jogos colaborativos ser apropriada de acordo com abordagens pedagógicas modernas (Libâneo, 2005), esses jogos podem propiciar aos estudantes experiências afetivas positivas e que estimulem o comprometimento dos mesmos (Vera & Ferreira, 2010; Barbosa, 2016).

Especificamente, verificou-se que 44% dos estudantes mencionaram ter participado de grupos de estudo, 34% afirmaram ter realizado cursos extracurriculares, 20% mencionaram ter participado de projetos de extensão e realizado leituras de livros técnicos além dos solicitados pelo professor. Além disso, 6% mencionaram ter desenvolvido atividade de monitoria, 14% declararam ter participado de congressos científicos e profissionais e 13% participaram de atividades de pesquisa. Essas frequências demonstram uma necessidade de se estimular com maior eficiência as atividades de extensão e pesquisa, pois, tratando-se de uma universidade, o tripé ensino, pesquisa e extensão deve ser desenvolvido desde a graduação, apesar de a participação dos estudantes de graduação ainda ser pequena. Uma das explicações refere-se ao fato de a maioria dos estudantes desenvolver atividade profissional remunerada. Conforme reportado por Barbosa (2016), o tempo figura como um limitador do envolvimento e comprometimento do estudante. Como se trata de uma área com alta empregabilidade, a maioria dos estudantes desenvolve atividade remunerada como emprego ou estágio. O desenvolvimento dessas atividades gera um paradoxo, pois pode contribuir com a formação do estudante, porém, de outro lado, reduz o tempo disponível para se dedicar aos estudos e atividades extracurriculares.

Mas a afetividade importa no processo de ensino/aprendizagem?

Por meio da Tabela 3 é possível observar os *Rankings* Médios (RM) das concordâncias/discordâncias das questões

relacionadas à afetividade. Inicialmente, verificou-se a partir do Alfa de Cronbach que as perguntas do questionário apresentaram adequado nível de validade interna (α de Cronbach de 0,804). Em termos gerais, verificou-se certa homogeneidade das respostas, pois a média do RM foi de 3,56 (≈ 4 – Concordo parcialmente), com mediana de 3,65 e erro padrão de 0,20. Entre as questões com maior concordância destacaram-se: (1) Quando o professor é atencioso, eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo? (Q5) e Quando o conteúdo da disciplina é algo que eu gosto ou tenho interesse (afeto positivo), eu me dedico mais? (Q21). Além disso, observou-se que a organização e visão positiva sobre o professor (Q9-Q11), o interesse pelo conteúdo da disciplina (Q23) e a empatia do professor pelos alunos são fatores que, na perspectiva dos participantes do estudo, influenciam positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Isso significa que, na percepção dos estudantes de Ciências Contábeis participantes da amostra, possuir um afeto positivo pela disciplina tem efeito positivo no comprometimento e no desempenho, o que é coerente com a teoria utilizada. Segundo Mahoney e Almeida (2005), a afetividade contribui para que se estimule o estudante a se envolver e comprometer com o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a despeito de não ser algo padronizável, o professor deve buscar utilizar estratégias didáticas que gerem uma experiência positiva para o estudante. Além disso, os estudantes consideraram que o professor é “um mediador e direcionador da aprendizagem do aluno”, e que a organização e a atenção do professor são fatores que facilitam a aprendizagem. Essas evidências demonstram que os estudantes são conscientes quanto ao papel do professor no atual contexto: um professor que deve estimular a aprendizagem de modo colaborativo e menos focado na figura do docente (Masetto, 2005).

Complementarmente, reforçam que a estratégia didática e o modo como interage com os estudantes é essencial para que o processo seja efetivo, o que é coerente com os trabalhos de Albuquerque (2010), Beck e Rausch (2014), Beni *et al.* (2017).

Entre as questões com menores RM destacaram-se: (1) Q20 - Quando o professor é alguém que eu tenho um afeto negativo, eu me dedico mais? Por outro lado, o maior rigor (Q6), a reputação da instituição e do professor (Q14 e Q15), e a paixão pelo curso (Q16), excetuando-se a questão 15, em que o RM foi de 2,12 (≈ 2 – Discordo parcialmente), os demais escores das outras quatro questões ficaram em torno de 3, que significa não concordo/nem discordo. Em síntese, verificou-se que os estudantes participantes da amostra não se dedicam mais quando possuem um afeto negativo pelo professor. Na prática, o efeito é o oposto. Comportamentos que geram afeto negativo no estudante tendem a desestimular o estudante gerando menor comprometimento e prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem (Souza & Ribeiro, 2017). Além disso, os alunos apresentaram uma percepção neutra quanto à reputação da instituição e do professor, à paixão pelo curso e ao estudo através dos livros.

Quanto à reputação, era esperado que os estudantes atribuíssem um escore de concordância maior, pois a reputação é historicamente um parâmetro de atração dos estudantes (Carmo *et al.*, 2014; Ristoff, 2014), logo, espera-se que seja um fator de estímulo ao comprometimento do estudante. Já sobre o efeito da paixão pelo curso e o estudo dos livros em casa, duas questões emergem: primeiro que a maioria dos estudantes (87) afirmou ter escolhido seguramente o curso; segundo que 103 estudantes afirmaram que não escolheriam outro curso se tivessem que escolher hoje, 83 destes, mesmo que tivessem recursos financeiros para ingressarem em outro curso.

Apesar da indicação de que a maioria dos estudantes está fazendo o curso de seu interesse, esse “gostar” do curso não os pareceu ser algo que os estimula ou desestimula. No que se refere à neutralidade quanto a ter facilidade de estudar em casa por meio de livros e literatura recomendada, essa pode decorrer das experiências de aprendizagem progressas, tal como, estudar em sala de aula e com foco no que o professor ensina (Libâneo, 2005; Morán, 2015).

Em última análise, verificou-se que as respostas dadas pelos participantes do estudo foram semelhantes entre os períodos. Apenas em

alguns casos, conforme observado na Tabela 4, foram verificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Além disso, verificou-se que as questões com maiores e menores escores tenderam a se repetir entre os períodos (1 a 4).

Por fim, analisou-se a percepção dos estudantes quanto ao papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. A resposta a esta questão foi obtida suplementarmente a partir das questões abertas, que perguntou aos participantes: “Em sua opinião, como a afetividade (gostar ou não do professor, conteúdo e instituição) afeta na efetividade da aprendizagem? Você acredita que ela tem relevância em termos de facilitar ou dificultar a aprendizagem? Justifique com o máximo de informações possíveis.

As respostas foram categorizadas e evidenciou-se que 92% dos estudantes percebem a afetividade como um fator importante para o processo de ensino-aprendizagem. Destes, 73% mencionaram que a afetividade têm efeito direto em sua motivação, e outros 41% mencionaram que a afetividade influencia no seu comprometimento. Essas evidências são coerentes com a proposta de Wallon (1995, 2007), o qual afirma que o afeto desenvolvido pelo estudante funciona como gatilho no processo de ensino-aprendizagem gerando maior ou menor envolvimento e assimilação por parte do sujeito de aprendizagem. Desse modo, quando o estudante possui afeto positivo em relação ao professor, ao conteúdo e à disciplina, isso tende a gerar maior comprometimento e, por conseguinte, melhor aprendizagem e desempenho. Por sua vez, conforme esperado, quando o afeto é negativo, o efeito adverso é inerente. Salvo em 8% dos participantes que mencionaram que a afetividade não tem influência relevante no processo de ensino-aprendizagem; quando o ambiente proporciona uma experiência positiva, a tendência é que haja uma maior efetividade. Destaca-se, ainda, que analisando tanto a diferença entre gênero e por nível de desempenho, foi possível observar uma homogeneidade no padrão de respostas na maioria das questões, conforme calculado por meio do Teste Kruskal-Wallis e do baixo Coeficiente de Variação (Tabela 3).

Tabela 4

Frequência Absoluta e *Ranking* Médio por questão sobre Afetividade, Comprometimento e Ensino-aprendizagem

Cod.	Pergunta	Med	Período				n	Alfa de Cronbach
			1º 2º	3º 4º	5º 6º	7º 8º		
Q5	Quando o professor é atencioso eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo.	5,00	34(4,38)	21(4,57)	35(4,51)	59(4,54)	149(4,5)	0,788
Q6	(...) é rigoroso eu tenho mais facilidade de compreender e aprender o conteúdo, pois me obriga a estudar.	3,00	34(3,24)	21(2,95)	35(3,2)	59(3,44)	149(3,27)	0,809
Q7	(...) é grosseiro eu tenho mais dificuldade em compreender e aprender o conteúdo.	5,00	34(4,18)	21(3,9)	35(4,03)	59(3,98)	149(4,03)	0,792
Q8	(...) é desorganizado eu tenho mais dificuldade em compreender e aprender o conteúdo.	5,00	34(4,12)	21(3,9)	35(4,29)	59(3,98)	149(4,07)	0,788
Q9	(...) é organizado eu tenho mais facilidade em compreender e aprender o conteúdo	5,00	34(4,53)	21(4,76)	35(4,49)	59(4,39)	149(4,5)	0,783
Q10	(...) é “gente boa” eu aprendo com mais facilidade.	4,00	34(3,94)	21(4)	35(3,43)	59(3,49)	149(3,65)	0,779
Q11	(...) é “gente boa” eu me dedico mais.	4,00	34(3,97)	21(3,86)	35(3,23)	59(3,42)	149(3,56)	0,782
Q12	(...) é “admirado” eu me dedico mais.	4,00	34(3,79)	21(3,76)	35(3,29)	59(3,53)	149(3,56)	0,775
Q13	(...) é “admirado” eu aprendo com mais facilidade.	3,00	34(3,59)	21(3,71)	35(2,97)	59(3,49)	149(3,42)	0,774
Q14	A reputação da instituição me estimula a estudar.	3,00	34(3,62)	21(3,05)	35(3,11)	59(3,02)	149(3,18)	0,781
Q15	A reputação do professor me estimula a estudar.	3,00	34(3,24)	21(3,24)	35(2,86)	59(3,37)	149(3,2)	0,782
Q16	Minha “paixão” pelo curso é o principal estímulo para que eu estude.	3,00	34(3,82)	21(3)	35(3,17)	59(2,97)	149(3,21)	0,798
Q17	O risco de ser reprovado é o principal estímulo para que eu estude.	3,00	34(3,03)	21(3,19)	35(3,43)	59(3,58)	149(3,36)	0,803
Q18	Meu desejo de ser um profissional de sucesso é o principal estímulo para que eu estude.	5,00	34(4,38)	21(4,62)	35(4,69)	59(3,95)	149(4,32)	0,781
Q19	Quando o professor é alguém que eu tenho um afeto positivo eu me dedico mais.	4,00	34(3,88)	21(3,86)	35(3,37)	59(3,95)	149(3,79)	0,767
Q20	(...) que eu tenho um afeto negativo eu me dedico mais.	2,00	34(1,97)	21(1,9)	35(1,91)	59(2,41)	149(2,12)	0,803
Q21	Quando o conteúdo da disciplina é algo que eu gosto ou tenho interesse (afeto positivo) eu me dedico mais.	5,00	34(4,65)	21(4,52)	35(4,6)	59(4,49)	149(4,56)	0,784
Q22	(...) eu não gosto ou não tenho interesse (afeto negativo) eu me dedico menos.	4,00	34(3,06)	21(4,1)	35(3,77)	59(3,61)	149(3,59)	0,786
Q23	(...) é algo que gosto ou tenho interesse (afeto positivo) eu tenho um desempenho maior.	5,00	34(4,59)	21(4,57)	35(4,46)	59(4,24)	149(4,42)	0,778
Q24	(...) é algo que não gosto ou não tenho interesse (afeto negativo) eu tenho um desempenho menor.	4,00	34(3,56)	21(3,62)	35(3,77)	59(3,64)	149(3,65)	0,783
Q25	Quando o professor demonstra ter empatia comigo eu tenho mais facilidade de aprender.	4,00	34(3,97)	21(3,62)	35(3,57)	59(3,75)	149(3,74)	0,773
Q26	(...) se preocupar comigo eu tenho mais facilidade de aprender.	4,00	34(4,09)	21(3,95)	35(3,74)	59(3,81)	149(3,88)	0,775
			<i>fr</i>	23%	14%	23%	40%	100%

Nota: Os valores entre parênteses se referem aos *Rankings* Médios calculados por $RM_q = \sum_1^5(fr * p) / n$ em que *fr* = frequência observada para o grupo, *p* = valor do nível da escala (1-5) e *n* = total da amostra. ***, **, *Estatisticamente significativo aos níveis e $p < 0,001$, $p < 0,05$ e $p < 0,10$. O Teste Kruskal-Wallis evidenciou existir diferenças estatisticamente significativas: Nas comparações entre G1 vs G2 nas perguntas Q14 ($x^2 - 3,1634^*$), Q16 ($x^2 - 6,6388^*$) e Q22 ($x^2 - 8,2414^{***}$); G1 vs G3 nas perguntas Q11 ($x^2 - 6,2508^{**}$), Q16 ($x^2 - 6,5973^{**}$) e Q22 ($x^2 - 9,5762^{***}$); G1 vs G4 nas perguntas Q18 ($x^2 - 12,3747^{***}$) e Q22 ($x^2 - 9,2685^{***}$); G2 vs G3 nas perguntas Q18 ($x^2 - 12,0444^{***}$) e Q22 ($x^2 - 9,2685^{***}$); G3 vs G4 nas perguntas Q18 ($x^2 - 8,8664^{***}$), Q19 ($x^2 - 2,7511^*$) e Q20 ($x^2 - 3,0280^*$) em que: G1 (1º e 2º períodos), G2 (3º e 4º períodos), G3 (5º e 6º períodos) e G4 (7º e 8º períodos). H_0 : Não existe diferença nos escores entre os grupos (G1 a G4).

Entretanto, algumas questões foram destacadas pelos participantes. Primeiro que existe uma percepção de que o afeto positivo decorre do atendimento às demandas educacionais dos estudantes. Isso significa que a habilidade didática do professor, a empatia e o acolhimento do aluno no sentido de considerar suas limitações e necessidades psicológicas é coerente com o estudo de Beni *et al.* (2017). Segundo os participantes, gostar do professor, do conteúdo e da disciplina depende da forma como a aula é conduzida. Quando o professor consegue explicar o conteúdo buscando estratégias didáticas que atendam à maioria dos alunos, utilizando uma linguagem compreensível e com uma preocupação com a aprendizagem do aluno, a tendência é que ocorram experiências e afetos positivos. E isso independe da reputação do professor ou da instituição. Essas afirmações observadas na pergunta aberta foram corroboradas pelas respostas às questões (5, 9, 25 e 26), pois a organização, empatia e preocupação com a aprendizagem do aluno são fatores importantes para o processo de ensino-aprendizagem.

Sem entrar no debate quanto à motivação (motivo da ação) ser algo pessoal e subjetivo, considera-se que o contexto funcionará como um gatilho que afetará positiva ou negativamente os motivos do estudante agir (motivação); com isso o seu comprometimento com a disciplina tende a aumentar. Essa perspectiva pode ser confirmada a partir do estudo de Souza e Ribeiro (2017), pois comportamentos inapropriados afetam no moral, autoestima e motivação do estudante. Logo, essa experiência negativa pode ter efeito adverso na aprendizagem (Albuquerque, 2010; Veras & Ferreira, 2010).

Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi analisar a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis quanto à influência da afetividade e do comprometimento no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, realizou-se um estudo descritivo, do tipo *survey*, e com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário elaborado a partir da literatura

pesquisada e foram colhidos nos meses de outubro e novembro de 2017, a partir de uma amostra de 149 estudantes de Ciências Contábeis, matriculados desde o primeiro ao último período (8º), em uma das maiores universidades privadas do país. As técnicas de análise utilizadas foram a estatística descritiva, os Testes de Independência do Qui-quadrado e os Testes de Diferenças entre as Médias/Medianas (Kruskall-Wallis).

Os resultados evidenciaram que 92% dos estudantes afirmam que a afetividade é relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Essa relevância decorre do efeito estimulador que o professor e a instituição exercem sobre o estudante. Os alunos tendem a se comprometerem e dedicarem mais quando sentem que o professor: (i) possui empatia pela turma; (ii) quando se preocupa com a aprendizagem do aluno; e (iii) quando a disciplina é algo do interesse do estudante. Entretanto, essa influência do afeto terá maior ou menor peso dependendo da motivação do aluno. Em muitos casos, os estudantes afirmaram que a afetividade tem, sim, importância ao processo de ensino-aprendizagem, porém, a sua vontade em ser um profissional de sucesso e a paixão que têm pelo curso são igualmente importantes. Logo, quando existe um afeto positivo do estudante pela instituição, professor e conteúdo, os estudantes tendem a se sentirem mais estimulados, se dedicando e comprometendo mais, e obtendo, conseqüentemente, um desempenho melhor.

Esses resultados são coerentes com os apresentados por Veras e Ferreira (2010), Santos e Silva (2013), Vendruscolo e Bercht (2015), Oliveira (2016), Souza e Ribeiro (2017) e Beni *et al.*, (2017). Em termos teóricos, os resultados confirmam a proposta Walloniana na qual a afetividade, sendo inerente ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser considerada de modo a potencializar a sua efetividade. Como o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos ocorre a partir de estímulos que gerarão afetos positivos ou negativos nos mesmos e eles determinarão a forma como os estudantes se comprometerão ou não com as atividades, compete aos professores considerarem que a utilização de estratégias didáticas que considerem o aluno como sujeito de

aprendizagem e o estimule a participar, assimilar e construir conhecimento acerca do objeto de estudo em uma perspectiva não tradicional pode contribuir para que o ensino-aprendizagem seja mais efetivo.

Este estudo buscou contribuir com o debate no sentido de trazer evidências sobre a percepção dos estudantes de Ciências Contábeis sobre o papel da afetividade no processo de ensino-aprendizagem - um debate pouco ocorrido nessa área. Além disso, evidencia que, a despeito dos afetos desenvolvidos serem relevantes, não significa que o estudante espera um processo infantilizado, paternalista e que desconsidere a responsabilidade quanto aos atos e valores dos mesmos no processo. Nessa direção, o estudo traz evidências relevantes no sentido de que o professor tem que se preocupar com os afetos desenvolvidos e estimulados em sua disciplina, pois essa reflexão possibilitará que ele repense suas práticas didático-pedagógicas, buscando estratégias e métodos que possibilitem uma experiência mais estimulante e efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta algumas limitações, a saber: (i) uso de amostra não probabilística; (ii) as variáveis de desempenho por autodeclararão; e (iii) não utilização de testes de causalidade (probabilística). Nesse sentido, sugere-se para pesquisas futuras a realização de estudos quantitativos para se compreender melhor quais os mecanismos mais efetivos para o estímulo à afetividade positiva. Além disso, por se tratar de um processo mutável ao longo das experiências anteriores do estudante, há que se compreender se a percepção desse estudante acerca do papel da afetividade se altera. Por fim, é preciso entender como a afetividade é percebida pelos professores de Ciências Contábeis e quais as estratégias podem ser utilizadas para que ela seja estimulada positivamente.

Referências

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium: Journal of Education, Technologies, and Health*, 39, 55-71.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.

Barbosa, Neto., J. E. (2016). *Comprometimento dos estudantes dos cursos de ciências contábeis*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo.

Beck, F. & Rausch, R. (2014). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 38-58.

Beni, P., Breno, F., Villela, L., Esteve, R., Jones, G. & Forte, D. (2017). Processo de ensino-aprendizagem e a interação de professores e alunos em um curso de graduação em administração de empresas. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 18(2), 345-374. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2017.v18n2.565>.

Carmo, E., Chagas, J., Figueiredo Filho, D. & Rocha, E. (2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 304-327. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i240.309>

Cervo, A., Bervian, P., & Silva, R. (2006). *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall.

Cooper, D., & Schindler, P. (2003). *Métodos de pesquisa em administração* (7a. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Costa, R., & Silva, D. (2013). O papel do professor como motivador no ensino de língua inglesa. In *Anais do 3º Congresso de Educação, 4º Seminário de Estágio e 1º Encontro do PIBID*. Iporá, Goiás, Brasil.

Engers, M., & Morosini, M. (2007). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: Edipucrs.

Felicetti, V. (2011). *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Felicetti, V., & Morosini, M. (2010). Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. *Especial*, 2, 23-44. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000500002>

Ferreira, A., & Acioly-Régner, N. (2010). Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar em Revista*, 36, 21-38. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>

Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS* (2a. ed.). Porto Alegre: Artmed.

Harper, S., & Quaye, S. (2009). *Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practices approaches for diverser populations*. New York: Routledge.

Harvey, L. (2011). Qualidade analítica glossário. *Quality Research International*, 14-43.

Klein, H. J. (2009). Conceptual foundations: construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. In Klien, H. J.; Becker, T. E.; Meyer, J. P. *Commitment in organizations: accumulated wisdom and new directions* (pp. 3-36). Ohio: Routledge Academic.

Libâneo, J. (2005). As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: Libâneo, J.; Santos, A. *Educação na era do conhecimento em rede & transdisciplinaridade* (1a. ed., pp. 15-58). Campinas, São Paulo: Alínea.

Mahoney, A.; Almeida, L. (2005). Afetividade e o processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 20, 11-30.

Malhotra, N. (2006). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada* (4a. ed.). Porto Alegre: Bookman.

Masetto, M. (2005). Docência universitária: repensando a aula. In Teodor, A.; Vasconcelos, M. *Ensinar a aprender no Ensino Superior* (2a. ed., pp. 61-78). São Paulo: Mackenzie, Cortez.

Medeiros, C. (2003). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com características organizacionais e desempenho nas empresas hoteleiras*. 2003. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Meyer, J., Allen, N., & Gellatly, I. (1990). Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and

time-lagged relations. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 710-720. DOI: <http://dx.doi.org.ez43.periodicos.capes.gov.br/10.1037/0021-9010.75.6.710>

Móran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: Carlos, A. S; Ofelia; E. M. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (pp. 15-33). Ponta Grossa, Paraná: UEPG/PROEX.

Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.

Muzikami, M. (1986). *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

Oliveira, D., & Kottel, A. (2016). Determinantes comportamentais e emocionais no processo de ensino-aprendizagem. *Cadernosaberes*, 5(6), 1-12.

Pace, R. C. (1979). The other side of accountability: measuring students' use of facilities and opportunities. In. *Anais do Forum of the Association for Institutional Research*. San Diego, California, US.

Paiva, K., Santos, A, Barros, V., & Melo, M. (2013). Comprometimento discente e competências docentes: um estudo com alunos de ciências contábeis de uma instituição particular. In *Anais do 36º Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós Graduação em Administração - EnamPad*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Queiroz, F., Queiroz, J., Vasconcelos, N., Furukava, M., Hékis, H., & Pereira, F. (2013). Transformações no ensino superior brasileiro: análise das instituições privadas de ensino superior no compasso com as políticas de Estado. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(79), 349-369. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000200009>

Raupp, F., & Beuren, I. (2006). Metodologia aplicável às ciências sociais. In Beuren, I. M. *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 76-97). São Paulo: Atlas.

Ribeiro, M. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403-412. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>

Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação. Revista da Avaliação da Educação*, 19(3), 723-747. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>

Rocha, L., & Gueller, M. (2013). Fatores que permeiam o comprometimento dos alunos na aprendizagem da Matemática. In *Anais do 1º Congresso de Educación Matemática de América Central y el Caribe – CEMACYC*. Santo Domingo, República Dominicana.

Siegel, S., & Castellan, Jr., N. (2006). *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Souza, C., & Ribeiro, M. (2017). Representações de práticas que afetam negativamente estudantes de Engenharia Civil. *Plures Humanidades*, 18(1), 158-176.

Vendruscolo, M., & Bercht, M. (2015). Prática pedagógica de docentes no curso de ciências contábeis da região sul e sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. *ConTexto*, 15(29), 113-128.