

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

RAYANNE SILVA BARBOSA

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO PROPOSTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: uma análise à luz da
Teoria da Avaliação**

UBERLÂNDIA

2017

RAYANNE SILVA BARBOSA

**MODALIDADES DE AVALIAÇÃO PROPOSTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: uma análise à luz da
Teoria da Avaliação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Contabilidade e Controladoria

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

UBERLÂNDIA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B238m Barbosa, Rayanne Silva, 1991-
2017 Modalidades de avaliação propostas para o processo de análise à
 luz da Teoria da Avaliação / Rayanne Silva Barbosa. - 2017.
 128 f. : il.

Orientadora: Edvalda Araújo Leal.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.23>
Inclui bibliografia.

1. Contabilidade - Teses. 2. Contabilidade - Estudo e ensino
(Superior) - Avaliação - Teses. 3. Ensino superior - Contabilidade -
Avaliação - Teses. 4. Contabilidade - Currículos - Avaliação - Teses. I.
Leal, Edvalda Araújo. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa
de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDU: 657

Glória Aparecida – CRB-6/2047

RAYANNE SILVA BARBOSA

Modalidades de avaliação propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis: uma análise à luz da Teoria da Avaliação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Gilberto José Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Vania Tanira Biavatti
Universidade Regional de Blumenau – FURB

Uberlândia (MG), 08 de dezembro de 2017

Dedico esse trabalho ao meu pai que sempre apoiou
meus estudos e me proporcionou as melhores
oportunidades possíveis!

AGRADECIMENTOS

À professora, orientadora, mentora e guia, professora Edvalda, que me acolheu, auxiliou e compreendeu meus limites e atrasos em todos os momentos dessa pós-graduação. Me deu liberdade para cumprir as etapas no meu tempo, dentro do prazo, é claro, e esclareceu e acalmou as minhas preocupações com muito carinho. Muito obrigada por tudo!

À Tamires, minha amiga que me alertou das dificuldades que seria cursar esse mestrado e mesmo eu não dando ouvidos, esteve ao meu lado para o que eu precisasse, desde escutar as minhas reclamações até ler as diversas versões desta pesquisa. Obrigada por todo apoio e por estar presente o tempo todo!

Ao Cici, que diariamente acompanhou todos os meus picos de humor, que comemorou comigo as pequenas vitórias, que me ajudou a superar os fracassos e que cuidou tão bem das nossas meninas, deixando elas gordinhas e felizes. Obrigada, flor, por ser a minha pessoa e por ser esse porto seguro no mar de tormenta que a minha vida se tornou!

À minha mais que amiga, Gi, que em pouco tempo se tornou uma das pessoas mais importantes da minha vida, que me ajudou, aconselhou e vivenciou comigo as inconsistências do destino. Gi, você me ensinou que ser feliz e estar plena é poder estar junto das pessoas que nos faz bem, mesmo que por poucos minutos na semana. Vou repetir mais uma vez: te quero pra vida!

À minha melhor e amiga, Marcela, que acompanhou esse processo a distância e que agora, na reta final, está aqui pertinho de mim e prestes a ingressar nessa vida insana. Má, agradeço por você ser essa pessoa sempre iluminada e alegre e que não desiste de mim, mesmo eu não estando tão presente quanto eu gostaria de estar neste momento com você. Te amo!

À minha amiga, confidente e o norte da minha vida, minha mãe, que sempre, SEMPRE apoiou minhas ideias e aspirações, por mais loucas que fossem. Mãe, nessa nova fase das nossas vidas você está mostrando o que eu sempre soube e nunca duvidei que fosse, uma mulher incrível e guerreira. Te amo até o fim!

Ao meu pai que não pode presenciar a conclusão de mais essa etapa na minha vida, mas que está presente em todos os momentos do meu dia e que é o pano de fundo dos meus estudos. Pai, sem os seus incentivos eu não teria chegado onde estou e nem seria essa pessoa tão esperta e estudiosa (e modesta) que estou me tornando. Obrigada por ter sido quem você foi e por ser o meu amor!

Ao meu irmão, Dyego, que é meu grande amigo, companheiro e a pessoa com quem eu posso contar sempre. Sua alegria e bom humor são contagiantes e fazem meu final de semana valer a pena. Agradeço por ter trazido a Andreia e o Jojo para nossas vidas!

À minha prima-irmã, Amanda, e à minha tiadí, Paty, que são as pessoas mais generosas que eu conheço e que me ajudaram a trilhar os caminhos da vida com muito amor. Vocês são incríveis!

À minha vó, Waldecy, e ao meu vô, Mário, por serem os melhores avôs do mundo. Por todos os mimos, ensinamentos e carícias. Espero, de verdade, conseguir ser metade do que vocês são e mesmo assim já serei muito.

Família, quero que saibam que mesmo nos meus momentos de introspecção e ausência, vocês são meu mundo. Amo vocês mais do que consigo expressar!

Às minhas meninas, Matilda e Margot, por estarem mês a mês ao meu lado, me trazendo paz e amor de uma forma que eu não conhecia!

À Tais, que também conseguiu concluir esse mestrado com muito êxito e que vivenciou todos os bons e maus momentos que essa pós-graduação nos proporcionou. Foi muito bom te conhecer e poder compartilhar essa experiência com você!

Aos meus amigos Mariana, Marina, Patrícia, Diego, Lelê e Karu, por fazerem parte da minha vida e, que mesmo distantes, são muito importantes para mim e estão sempre comigo no coração!

Aos membros da banca que aceitaram fazer parte desse momento e dedicaram parte das suas vidas para lerem e contribuírem para o meu aprendizado, meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. A Teoria da avaliação proposta por Scriven (1966), categoriza as avaliações em três modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) conforme o objetivo que se deseja alcançar. As avaliações são utilizadas também para avaliar se o discente apresenta as competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para a futura profissão. As diretrizes necessárias para nortear toda a prática educacional, incluindo as práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem e as competências profissionais a serem adquiridas pelos discentes são definidas nos Projetos Pedagógicos de Curso. Visando a padronização do conhecimento, com foco nas competências educacionais que possam refletir no âmbito profissional, as Normas Internacionais de Educação Contábil (IES), estabelecidas pelo *International Accounting Education Standards Board*, almejam a internacionalização do ensino em Ciências Contábeis, sendo que a IES 6 sugere princípios a serem seguidos para a Avaliação da Competência Profissional. Dessa forma, analisou-se também os princípios propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 no processo de avaliação adotado pelos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e nos Projetos Pedagógicos de Curso. Para alcance dos objetivos foi realizado uma pesquisa do tipo mista, de caráter descritivo. A coleta de dados ocorreu em duas fases: a fase qualitativa, que analisou o conteúdo de 20 Projetos Pedagógicos de Curso de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil; e a fase quantitativa, que aplicou um questionário *online* aos 141 docentes atuantes nesses cursos de graduação das 25 instituições que compuseram a amostra. O questionário foi elaborado com base na literatura apresentada no referencial teórico. Para análise dos dados fez-se uso dos testes estatísticos de correlação linear, comparação múltipla de proporções e Kruskal-Wallis, de acordo com o formato de resposta das assertivas do questionário e, como balizadora, utilizou-se duas questões da caracterização do perfil do respondente, a saber: tempo de atuação na docência no ensino superior e a área da(s) disciplina(s) ministrada(s) no curso de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados mostram que, mesmo não sendo indicado de forma direta em todos os Projetos Pedagógicos de Cursos, os docentes fazem uso dos princípios propostos pela IES 6 e que eles adotam as modalidades de avaliação somativa e formativa da Teoria da Avaliação que estão presentes nos Projetos Pedagógicos de Curso. A modalidade de avaliação diagnóstica, quando contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos, não condizia com a teoria, o que pode ter refletido no uso por parte dos docentes, uma vez que apenas 27,66% da amostra afirmou utilizar esta modalidade. Os testes estatísticos não paramétricos de Kruskal-Wallis mostram que os docentes com mais tempo de atuação no ensino superior fornecem mais *feedback* individualizado aos discentes (modalidade formativa) e são mais transparentes quanto a divulgação de um cronograma de avaliações. A correlação linear tanto das assertivas da Teoria da Avaliação, quanto as dos princípios da IES 6 são fracas, sendo que, ao nível de significação de 5%, quanto maior o tempo de atuação na docência no ensino superior, menos os docentes julgam necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional. O teste de comparação múltipla de proporções não indicou diferença entre as proporções dos docentes das áreas de Auditoria, Finanças e Tributária para as modalidades da Teoria da Avaliação e entre as modalidades da Teoria da Avaliação em relação à todas as áreas das disciplinas ministradas pelos docentes.

Palavras-chave: Teoria da Avaliação. Modalidades de avaliação. Norma Internacional de Educação Contábil. Avaliação da competência profissional.

ABSTRACT

This work aimed at identifying and analyzing the evaluation methodologies used in the teaching-learning process in Accounting programs in the light of the Evaluation Theory. The Evaluation Theory, a theory proposed by Scriven (1966), classified evaluation in three methodologies (diagnostic, formative and summative), according to the intended goal. The evaluations are also used to ascertain if the student possesses the professional competencies (knowledge, abilities and attitude) necessary to future professional work. The guidelines that rule all educational practice, including the evaluative practices of the teaching-learning process and the professional competences to be learned by the students, are presented on Program Pedagogical Projects. With the standardization of knowledge in mind, focusing on educational competencies that reverberate on a professional setting, the International Education Standards (IES) implemented by the International Accounting Education Standards Board aim to internationalize the education in Accounting Sciences, and IES 6 proposes principles to be followed for the Assessment of Professional Competence. Hence, we also analyzed the principles proposed by the IES 6 in the evaluation process used by teachers in undergraduate Accounting programs and in Program Pedagogical Projects. In order to accomplish our goals, a mixed researched of descriptive nature was carried out. The data was collected in two phases: the qualitative phase, during which we analyzed the contents of 20 Pedagogical Projects of Accounting Programs offered by federal and state public Higher Education Institutions in the Southeast Region of Brazil; and the quantitative phase, during which 141 teachers answered an online questionnaire, all of them currently working in the undergraduate programs of the 25 institutions that made up the sample researched. The questionnaire was formulated according to the literature presented in the references. For data analysis, statistical correlation tests were used, besides tests for multiple comparisons between proportions and Kruskal-Wallis, according to the format of the questionnaire's assertive answers, and, as a beacon, two questions on the profiling of the respondent were used, those being: how long the respondent had been teaching in higher education, and what field the subject(s) taught on the Accounting undergraduate program belong to. The results show that, even when not explicitly indicated in all Program Pedagogical Projects, all teachers employ the principles proposed by IES 6, and the Evaluation Theory's summative and formative evaluation methodologies that are found in the Pedagogical Projects. The diagnostic methodology, when present in said Projects, was not in accordance with the Theory, and that may have had an influence in its employment by teachers, seeing that only 27,66% of the respondents reported employing this methodology. The Kruskal-Wallis tests show that the teachers that have been working on higher education for longer provide more feedback to each student (formative methodology) and are more transparent in divulging a schedule of tests. Little correlation was found both in assertive of the Evaluation Theory and in the principles of IES 6, considering that, in a 5% significance level, the longer the time teaching in higher education, the less do teachers judge it necessary to employ tests with practical questions related to professional accounting settings. The test for multiple comparisons between proportions indicated no difference between the proportions of teachers in the fields of Auditing, Finances, and Taxing to the methodologies of the Evaluative Theory and between the methodologies of the Evaluative Theory and all the fields of the subjects taught by these teachers.

Keywords: *Evaluation Theory. Evaluation modes. International Accounting Education Standards. Assessment of Professional Competence.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios de avaliação.....	28
Quadro 2 - Objetivos e métodos de avaliação do desempenho do discente.....	30
Quadro 3 - Técnicas de avaliação associados às modalidades de avaliação	32
Quadro 4 - Domínio Cognitivo da Taxionomia de Bloom.....	39
Quadro 5 - Revisão dos Domínios Cognitivos da Taxionomia de Bloom	40
Quadro 6 - Conceitos e definições relacionadas às competências profissionais	46
Quadro 7 - Competências profissionais de Fleury e Fleury (2001).....	47
Quadro 8 - Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pela IAESB.....	51
Quadro 9 - Princípios de avaliação da IES 6	53
Quadro 10 - Instituições de Ensino Superior públicas do Sudeste	57
Quadro 11 - Análise de Conteúdo	59
Quadro 12 - Projetos Político-Pedagógicos coletados da região Sudeste	60
Quadro 13 - Categorias de análise do estudo	60
Quadro 14 - Detalhamento das categorias de análise do questionário	62
Quadro 15 - Análise de cada categoria.....	66
Quadro 16 - Avaliação proposta nos planos de ensino.....	78
Quadro 17 - Legenda das assertivas da Teoria da Avaliação para o teste estatístico de comparação múltipla de proporções.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Avaliação diagnóstica	25
Figura 2 - Avaliação formativa.....	26
Figura 3 - Avaliação somativa.....	27
Figura 4 - Avaliações direta e indireta.....	35
Figura 5 - Categorias originais da Taxionomia de Bloom por domínio.....	38
Figura 6 - Resumo metodológico da pesquisa.....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias analisadas nos PPCs	77
Tabela 2 - Perfil dos respondentes.....	81
Tabela 3 - Formação, titulação e área de atuação.....	82
Tabela 4 - Tempo de atuação.....	83
Tabela 5 - Nota percentual de atividades avaliativas	83
Tabela 6 - Quantidade de atividades avaliativas	84
Tabela 7- Assertivas da Teoria da Avaliação	85
Tabela 8 - Assertivas modalidade formativa e somativa da Teoria da Avaliação.....	86
Tabela 9 - Assertivas abordagem ativa e tradicional.....	87
Tabela 10 - Assertivas da Taxionomia de Bloom original	88
Tabela 11 - Assertiva PPC.....	89
Tabela 12 - Assertiva Competências Profissionais	89
Tabela 13 - Assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.....	90
Tabela 14 - Assertivas dos princípios suficiência , conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6	90
Tabela 15 - Assertivas geral	91
Tabela 16 - Assertivas geral	91
Tabela 17 - Teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas da Teoria da Avaliação	93
Tabela 18 - Teste estatístico de correlação linear para as assertivas da Teoria da Avaliação <i>versus</i> o tempo de atuação na docência no ensino superior.....	94
Tabela 19 - Teste estatístico de comparação múltipla de proporções para as assertivas da Teoria da Avaliação <i>versus</i> área da disciplina ministrada pelos docentes	96
Tabela 20 - Teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6	97
Tabela 21 - Teste estatístico de correlação linear para as assertivas dos princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 <i>versus</i> o tempo de atuação na docência no ensino superior.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
Anova	Análise de Variância
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPD	<i>Continuing Professional Development</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	<i>International Education Standards</i>
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPD	<i>Initial Professional Development</i>
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBL	<i>Problem Based Learning</i>
PP	Projeto Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF-GV	Universidade Federal de Juiz de Fora - Governador Valadares
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
USP	Universidade de São Paulo
USP-RP	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Contextualização e problema de pesquisa.....	15
1.2	Relevância e contribuições do estudo	19
1.3	Estrutura do trabalho	22
2	BASE TEÓRICA.....	23
2.1	Teoria da Avaliação.....	23
2.1.1	Modalidades de avaliação	24
2.1.2	Princípios de avaliação	28
2.1.3	Avaliação do processo ensino-aprendizagem	30
2.2	Métodos de avaliação	32
2.2.1	Avaliações diretas e indiretas	34
2.3	Taxionomia de Bloom: domínio cognitivo.....	37
2.4	Projeto pedagógico de curso	43
2.5	Competências profissionais	46
2.6	Normas Internacionais de Educação Contábil: o foco na competência profissional.....	50
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1	Fase qualitativa.....	58
3.2	Fase quantitativa	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
4.1	Resultados da fase qualitativa	68
4.1.1	Análise das categorias do estudo	69
4.1.1.1	Modalidade de avaliação	69
4.1.1.2	Métodos de avaliação	70
4.1.1.3	Distribuição de avaliação	70
4.1.1.4	Tipos de avaliações	71
4.1.1.5	Princípios de avaliação	72
4.1.1.6	Competência profissional.....	74
4.1.1.7	Convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil	76
4.1.2	Análise geral das categorias.....	77
4.2	Resultados da fase quantitativa.....	80
4.2.1	Caracterização do perfil respondente.....	80

4.2.2 Análise descrita dos dados	85
4.2.3 Análise dos testes estatísticos	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	106
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia	117
APÊNDICE A – Questionário da pesquisa	123

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e problema de pesquisa

Os cursos de nível superior têm como objetivo formar futuros profissionais (MAZZIONI, 2013). Para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, uma vez que é no ambiente acadêmico que os discentes esperam adquirir competências necessárias para a futura profissão (ARAÚJO; MORAES JÚNIOR, 2012; SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013). Uma das formas de verificar se os discentes adquiriram tais competências é por meio de avaliações classificadas metodologicamente pela Teoria da Avaliação (SCRIVEN, 1966), compreendidas em avaliações diagnóstica, formativa e somativa (HAYDT, 1991; PILETTI, 2007; SCRIVEN, 1966).

Tridane et al. (2015) pesquisaram o impacto da avaliação formativa e a falta de confiabilidade da avaliação somativa no processo de ensino-aprendizagem. Os autores encontraram que a avaliação formativa pode ajudar os docentes a anteciparem as lacunas na aprendizagem dos discentes e assim modificarem os métodos de ensino, caso necessário, ao passo que as avaliações somativas podem não refletir o nível de aquisição dos conceitos ensinados. Entretanto, Tridane et al. (2015) concluem que as modalidades de avaliação diferem entre os docentes e que isso dificulta avaliar o nível de aquisição de conhecimento dos discentes. Dessa forma, questiona-se quais as modalidades de avaliação, da Teoria da Avaliação, os docentes mais utilizam no processo de ensino-aprendizagem.

O *International Accounting Education Standards Board* (IAESB, 2017) estabeleceu as Normas Internacionais de Educação Contábil (*International Education Standards – IES*) com o intuito de internacionalizar e padronizar o ensino em Ciências Contábeis. Dentre elas, a Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 apresenta requisitos para a avaliação das Competências Profissionais e cinco princípios (confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência) para a realização dessas avaliações (IAESB, 2017).

A educação é um dos fatores que influenciam o comportamento do indivíduo no ambiente em que está inserido (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004). Araújo e Moraes Júnior (2012) afirmam que no processo de ensino-aprendizagem é necessário que o docente estimule o discente, por meio dos conhecimentos compartilhados, a desenvolver habilidades e atitudes necessárias para formar bons profissionais. Dessa forma, é possível afirmar que os docentes orientam os discentes na construção dos conhecimentos, por meio do planejamento, estruturação e organização das experiências de aprendizagens.

O conhecimento, as habilidades e atitudes adquiridas pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem são conhecidas como competências profissionais (FLEURY; FLEURY, 2001; SAUPE et al., 2006). Entendidas por Saupe et al. (2006, p. 33) como o “[...] resultado de um conjunto de capacidades referidas aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes que conferem ao profissional condições para desenvolver seu trabalho”. As competências profissionais, além de fazerem parte dos objetivos educacionais do processo de ensino-aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1983), são valorizadas e requeridas no mercado de trabalho (IAESB, 2017).

As competências profissionais devem ser definidas e apresentadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), assim como as diretrizes a serem seguidas pelo docente no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2004b; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC, 2006), as quais devem ser elaborados de forma a refletir o perfil que se espera dos discentes, tornando-os capazes de terem pensamentos críticos e reflexivos em um nível teórico-conceitual para atender as exigências da vida profissional (GARCIA, 2009). Alberto e Balzan (2008) concordam que o PPC deve estar em conformidade com a realidade do que se ensina em sala de aula e com o papel que se espera que o discente desempenhe tanto academicamente quanto como profissional.

Além disso, o docente, ao planejar o processo de ensino-aprendizagem, estabelece objetivos a serem alcançados pelos discentes (PILETTI, 2007). Para tal, o docente pode utilizar a Taxionomia de Bloom, que tem por objetivo classificar os objetivos educacionais, auxiliando tanto no ensino-aprendizagem, quanto no processo de avaliação (BLOOM et al., 1983). A Taxionomia de Bloom original se divide em três domínios (cognitivo, afetivo e psicomotor), sendo que o mais trabalhado pelos discentes é o cognitivo, por permitir que as habilidades e capacidades intelectuais dos discentes sejam desenvolvidas (BLOOM et al., 1983).

As categorias propostas no domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom original preveem que a etapa final é a avaliação, que visa verificar se os objetivos educacionais propostos foram alcançados pelos discentes (BLOOM et al., 1983). Marion e Marion (2003), corroboram afirmando que os conhecimentos adquiridos pelos discentes no âmbito educacional devem estar em constante avaliação pelo docente. Sendo que as práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem devem ser contempladas nos PPCs, como instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (MEC, 2006), uma vez que a forma de avaliação adotada pelo docente pode impactar o desempenho acadêmico do discente (GARCIA, 2009). Tendo em vista que a avaliação no ensino superior sempre esteve presente

no processo de ensino-aprendizagem, o seu uso ocorre de formas diversificadas, com diferentes modalidades, funções e objetivos (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013).

A Teoria da Avaliação classifica e congrega aspectos relativos às modalidades, os objetivos e funções das avaliações que devem ser utilizadas de modo a darem suporte ao processo de ensino-aprendizagem (HAYDT, 1991; PILETTI, 2007; SCRIVEN, 1966). Tal teoria apresenta três modalidades: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, que podem ser utilizadas conforme os objetivos educacionais estipulados pelos docentes, sendo mensurados por diferentes instrumentos e processos de avaliação (ALMEIDA, 1997; FERNANDES, 2006, 2008, 2011; HAYDT, 1991; PILETTI, 2007; SAKAMOTO, 2008; SCRIVEN, 1966).

Haydt (1991) apresenta uma função para cada uma destas três modalidades de avaliação, que quando associadas entre si auxiliam no entendimento do seu propósito. A modalidade da avaliação diagnóstica tem a função de diagnosticar, em um primeiro momento, se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para novas aprendizagens; a modalidade da avaliação formativa tem a função de controlar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, se os objetivos propostos estão sendo alcançados; e a modalidade da avaliação somativa tem a função de classificar os discentes, ao final do processo de ensino-aprendizagem, conforme os resultados alcançados (FERNANDES, 2011; HAYDT, 1991; HERNÁNDEZ, 2000; SCRIVEN, 1966; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

Uma forma de classificar o conhecimento dos discentes verificando se eles possuem os requisitos esperados de futuros profissionais é por meio da avaliação da competência profissional (IAESB, 2017). Tais competências são necessárias para o elo entre a aprendizagem do discente e seu futuro como profissional (LE BOTERF, 2003). A *International Federation of Accountants* (IFAC) criou a partir de uma ação educacional um comitê, denominado de IAESB, responsável pela publicação de normas que visam a melhoria contínua da educação em contabilidade e a internacionalização do ensino na área.

Tais normas têm como objetivo a padronização do conhecimento com foco nas competências educacionais para que possam refletir no âmbito profissional (JACOMOSS, 2015). Atualmente existem oito normas, a saber: Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade (IES 1); Competências Técnicas (IES 2); Habilidades Profissionais (IES 3); Valores Profissionais, Ética e Atitudes (IES 4); Experiência Prática (IES 5); Avaliação da Competência Profissional (IES 6); Desenvolvimento Profissional Contínuo (IES 7); e Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria (IES 8) (IAESB, 2017).

Em específico, a Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 apresenta alguns princípios que devem estar presentes nas atividades de avaliação da competência profissional. Os princípios são: confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência, e eles permitem avaliar se o discente alcançou as competências necessárias para a profissão, proteger o interesse público, acentuar a qualidade do trabalho e promover a credibilidade da profissão contábil (IAESB, 2017).

Com base no que foi apresentado até então, tem-se o seguinte questionamento: Quais as modalidades de avaliação utilizadas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação? Para a análise proposta serão investigados os PPCs e docentes que ministram aulas nos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil.

O objetivo geral é identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. Importante ressaltar que os princípios propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6, mencionados anteriormente, são analisados no processo de avaliação adotado pelos docentes da área contábil. Assim, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- verificar e identificar nos Projetos Pedagógicos dos Cursos as modalidades de avaliação propostos para o processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis;
- verificar a existência de diferenças no tempo médio de atuação dos docentes no ensino superior em relação as modalidades de avaliação e o princípio da transparência (IES 6) adotadas por eles nos cursos de Ciências Contábeis;
- verificar se há associação entre o tempo de atuação dos docentes no ensino superior e a adoção por eles no curso de Ciências Contábeis das modalidades somativa e formativa propostas pela Teoria da Avaliação e os princípios de confiabilidade, validade, equidade e suficiência (IES 6);
- verificar se existe diferença de proporção na percepção dos docentes de áreas de atuações distintas nos cursos de Ciências Contábeis acerca da adoção das modalidades da Teoria da Avaliação;
- comparar os resultados da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do levantamento feito com os docentes sobre as modalidades de avaliação, conforme as categorias propostas para análise dos resultados; e

- analisar descritivamente como os docentes avaliam o uso da Taxionomia de Bloom, avaliação das competências profissionais e abordagem tradicional ou ativa.

Dessa forma, a proposição que se tem é a de que as modalidades de avaliação apresentadas nos PPCs estão em consonância com as modalidades de avaliação utilizadas pelos docentes, na perspectiva da Teoria da Avaliação, visando à aquisição das competências profissionais e dos princípios recomendados pela IFAC na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

1.2 Relevância e contribuições do estudo

Pesquisas nacionais envolvendo as Normas Internacionais de Educação Contábil, como afirmado por Jacomossi (2015), são escassas. Tal escassez pode ser devido ao fato das Normas Internacionais de Educação Contábil terem sido publicadas pela primeira vez em 2003 e, apenas em 2009, com a criação da IAESB, elas foram revistas e republicadas, tendo adoção encorajada para Instituições de Ensino Superior interessadas na educação profissional contábil (IAESB, 2009, 2017).

Pelo fato do objetivo das Normas Internacionais de Educação Contábil preconizarem uma educação contábil padronizada mundialmente (JACOMOSSI, 2015) a fim de refletir em profissionais com competências profissionais mais uniformes (IAESB, 2017), pesquisas sobre o tema se fazem necessárias. Tanto que há trabalhos publicados sobre competências profissionais (conhecimento, habilidades e atitudes) propostas pela IAESB (2014a) e requeridas pelo mercado (JACOMOSSI, 2015; KOSTADINOVSKI; DIMITRIVA; SVRTINOV, 2013; LEMES; MIRANDA, 2014; OTT et al., 2011; PRATAMA, 2015).

Apesar de haver pesquisas envolvendo as competências profissionais e atestando a necessidade das competências para o futuro profissional (ABBASI, 2013; ALI et al., 2016; KERMIS; KERMIS, 2011; KLIBI; OUSSII, 2013; LEMES; MIRANDA, 2014; MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016; OTT et al., 2011; PRATAMA, 2015), não foram identificadas pesquisas nacionais sobre a Norma Internacional de Educação Contábil IES 6, que trata da Avaliação da Competência Profissional. Destaca-se que é nessa norma que princípios são preconizados para a elaboração da avaliação das competências profissionais dos discentes, seja durante sua formação acadêmica, seja para atestar a aquisição das competências profissionais exigidas pela profissão.

Segundo Araújo e Moraes Júnior (2012), os resultados das modalidades de avaliações adotadas pelos docentes refletem no nível de aprendizagem do discente e, como possível

consequência, refletem em sua vida profissional. Dessa forma, é relevante pesquisar se os docentes dos cursos de Ciências Contábeis consideram as competências profissionais nas práticas avaliativas do processo de ensino-aprendizagem e se os PPCs abordam tais competências. Assim, será possível estabelecer no contexto da região Sudeste a relação entre a Teoria da Avaliação e a IES 6, que trata da Avaliação da Competência Profissional.

No âmbito profissional é necessário que o indivíduo apresente competências profissionais adequadas com o cargo que ele exerce (LE BOTERF, 2003; OLIVEIRA; PAIVA; MELO, 2008) e essas competências também são avaliadas por órgãos reguladores, por meio dos exames de suficiência, que devem seguir os princípios sugeridos pela IES 6 (IAESB, 2017). Por isso, é relevante pesquisar se os cursos de Ciências Contábeis estão se adequando aos princípios recomendados pela IES 6, uma vez que os discentes devem realizar, ao final do curso, uma avaliação da competência profissional proposta pelo conselho de classe.

Com esse estudo, espera-se agregar conhecimento e fornecer informações que podem ser úteis na revisão de PPCs e em políticas públicas nacionais, além de gerar conhecimento científico acerca das Normas Internacionais de Educação Contábil, Teoria da Avaliação e competências profissionais. Os resultados encontrados servirão aos docentes, discentes, gestores acadêmicos, ao mercado e às políticas públicas, uma vez que irão verificar se as Normas Internacionais de Educação Contábil são adotadas e utilizadas nas Instituições de Ensino Superior da região Sudeste do Brasil.

De modo mais específico, os resultados servirão: aos docentes e discentes na melhor preparação para o mercado profissional, uma vez que o objetivo das Normas Internacionais de Educação Contábil é a padronização do ensino de modo a apresentar melhoras não somente para o discente e para a Instituição de Ensino Superior, mas também para a profissão contábil em um nível mundial (IAESB, 2017); aos gestores acadêmicos na adoção de ações institucionais; ao mercado e às políticas públicas na internacionalização dos conhecimentos e competências profissionais.

A Teoria da Avaliação associada às Normas Internacionais de Educação Contábil, com foco na IES 6, permitirá entender se os docentes consideram as competências que os discentes devem desenvolver para a profissão nas avaliações do processo de ensino-aprendizagem. Será possível também avaliar se tais competências são abordadas nas diretrizes básicas para avaliação dos PPCs dos cursos de Ciências Contábeis.

O estudo contribuirá para a expansão do conhecimento acerca das modalidades de avaliação adotadas pelos docentes e dos métodos indicados nas diretrizes básicas de avaliação

dos PPCs das Instituições de Ensino Superior propostos para o processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Ciências Contábeis. De modo que será possível mapear as modalidades adotadas pelos docentes, assim como identificar se os princípios propostos pela IES 6 são considerados por eles no processo de avaliação. Com isso, verificar se a internacionalização educacional na área contábil está ocorrendo de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Outra contribuição será a ampliação do entendimento acerca dos métodos de avaliação indicados nas diretrizes básicas dos PPCs e se eles são adotados pelos docentes, verificando se os docentes se limitam aos métodos indicados no projeto ou se aplicam outros métodos de avaliação. Também, espera-se verificar se os métodos de avaliação indicados nos PPCs e aqueles adotados pelos docentes têm relação com as competências necessárias para a atuação profissional e em qual modalidade, segundo a Teoria da Avaliação.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2013), o curso de Ciências Contábeis é um dos cursos de mais tradição, inovação e está presente em todos os estados brasileiros. Sendo o quarto mais procurado em 2013 e também o quarto com maior número de matrículas em 2015 no Brasil (INEP, 2013, 2016b). No ano de 2015 havia 966 Instituições de Ensino Superior ativas no Brasil ofertando o curso de Ciências Contábeis, sendo 96 instituições públicas (INEP, 2016a). Em 2016, havia 1.378 graduações em Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas registradas no MEC (2016b).

A delimitação da pesquisa abrange (a) os cursos presenciais em Ciências Contábeis, devido a sua expansão de 270% desde 1991 (ARAÚJO; MIRANDA; PEREIRA, 2017; INEP, 2015); (b) as Instituições de Ensino Superior da região Sudeste devido ao fato de a maioria das graduações presenciais no Brasil, 45,4%, estarem localizadas nessa região (INEP, 2015) que é mais populosa do país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2016). Além disso, a região Sudeste possui o maior número de profissionais cadastrados junto ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com aproximadamente 51,52% do total de contadores (60,55%) e técnicos (39,45%) no Brasil (CFC, 2016b).

1.3 Estrutura do trabalho

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos, incluindo essa introdução. No capítulo 2, tem-se a base teórica, que aborda a Teoria da Avaliação, com foco nas modalidades da teoria, nos princípios de avaliação e a avaliação do processo ensino-aprendizagem, os métodos de avaliação, com as avaliações diretas e indiretas, o domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom, conceituação de PPC, seguido das competências profissionais e, por fim, as Normas Internacionais de Educação Contábil com foco na competência profissional. No capítulo 3, dividido em duas fases, qualitativa e quantitativa, estão os aspectos metodológicos que se fizeram necessários para alcançar os objetivos propostos e obter os dados que estão apresentados na análise e discussão dos resultados do capítulo 4. No último capítulo são apresentadas as considerações finais da pesquisa.

2 BASE TEÓRICA

Esta seção é composta das discussões acerca da revisão da literatura e que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a Teoria da Avaliação, sendo esta a teoria base da pesquisa. Na sequência discorre-se sobre a Taxionomia de Bloom, com foco no domínio cognitivo e sobre métodos de avaliação, a questão da avaliação do processo ensino-aprendizagem. Em seguida, é apresentada uma explanação sobre PPC e depois são apresentadas as competências profissionais e uma breve contextualização das Normas Internacionais de Educação, com foco na IES 6, discorrendo sobre Avaliação da Competência Profissional.

2.1 Teoria da Avaliação

Avaliação, segundo Scriven (1966), é uma atividade que mede o desempenho do que está sendo colocado em prova. Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que avaliação é uma forma sistemática de determinar o valor ou mérito de alguma coisa. A avaliação é o nível mais amplo de descrição, análise e apreciação, que tem como objetivo fornecer informações precisas e úteis para a instituição (pessoa ou entidade) que a aplica (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

Para Piletti (2007, p. 190), avaliação é “[...] um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos [...]”. Ribeiro e Escrivão Filho (2011) afirmam que tais competências profissionais (conhecimento, habilidades e atitudes), além de permitirem a formação do discente, são atributos estipulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional e recomendadas por órgãos de classes.

Entende-se, assim, que avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e dos objetivos que são propostos ao longo do processo de ensino-aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1983). Para alcançar tais objetivos propostos, o docente pode utilizar de princípios para direcionar o discente ao aprendizado com mais clareza (PILETTI, 2007). Sendo que os princípios são definidos da forma que melhor representa os objetivos preconizados pelo docente e como ele quer se relacionar com os discentes (HAYDT, 1991).

Tyler (1983) afirma que as mudanças no padrão de comportamento dos discentes, em função da aprendizagem, fazem parte dos objetivos educacionais e que a avaliação permite

verificar em qual grau essas mudanças estão acontecendo. Sendo que avaliação é o modo de verificar até que ponto os objetivos do processo de ensino-aprendizagem estão sendo alcançados e, com isso, conduzir o processo para que tais objetivos sejam alcançados (HAYDT, 1991). Dessa forma, o papel da avaliação é orientar as etapas a serem seguidas tanto no processo de ensino-aprendizagem, quanto pelos docentes e discentes (SILVA; MENDES, 2017)

Segundo Segers, Gijbels e Thurlings (2008), avaliação tem uma relação estreita com a aprendizagem por direcionar o discente a ela. Tyler (1983) afirma que avaliação nada mais é que uma forma de mensurar se os objetivos educacionais foram atingidos no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, avaliação não é o fim do processo de ensino-aprendizagem e sim um dos meios dele (PERRENOUD, 1998). Segundo Biggs e Tang (2007), a avaliação deve estar direcionada para como e sobre o que os discentes devem aprender a fim de atingir os objetivos propostos.

A avaliação, além de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, torna o discente mais responsável, pois ele se prepara para alcançar objetivos como: tirar boas notas, não reprovar, se autoavaliar, manter sua reputação e autoestima (BROWN; HIRSCHFELD, 2008). Complementar a isso, entende-se que avaliação permite a elucidação das metas e objetivos determinados para o desenvolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

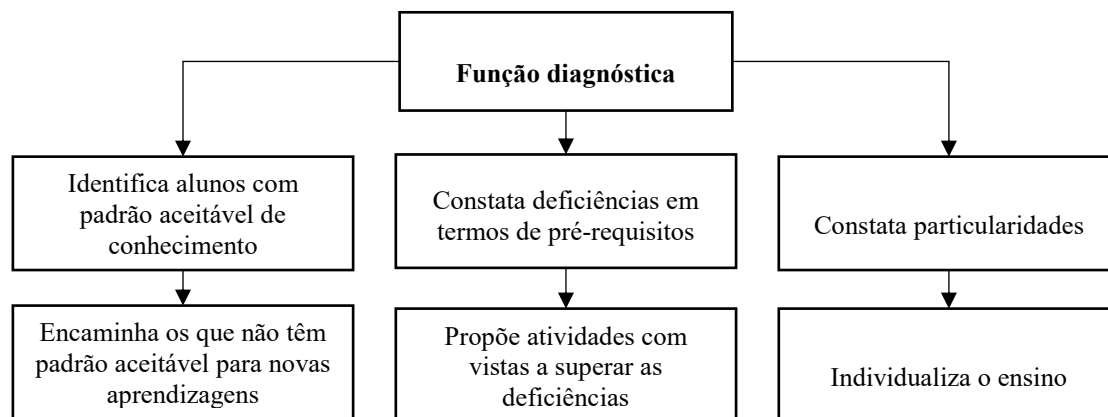
Luckesi (2008, p. 174) elucida que avaliação “[...] tem como objetivos auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Para atender aos objetivos e propósitos, a avaliação apresenta modalidades diferentes, sendo as mais discutidas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa (FERNANDES, 2008; HAYDT, 1991; SCRIVEN, 1966; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

2.1.1 Modalidades de avaliação

A avaliação diagnóstica é aquela feita no início de um novo ciclo de aprendizagem, seja no começo de um período letivo ou de uma unidade de ensino, com o intuito de determinar se o discente detém algum conhecimento, em qual o nível e se apresenta alguma dificuldade de aprendizagem e suas possíveis causas (ALMEIDA, 1997; HAYDT, 1991; HERNÁNDEZ, 2000; PILETTI, 2007; SCRIVEN, 1966). Essa modalidade de avaliação está associada à função de diagnosticar o nível de conhecimento do discente (ALMEIDA, 1997;

HAYDT, 1991). Piletti (2007) esquematizou avaliação diagnóstica conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Avaliação diagnóstica



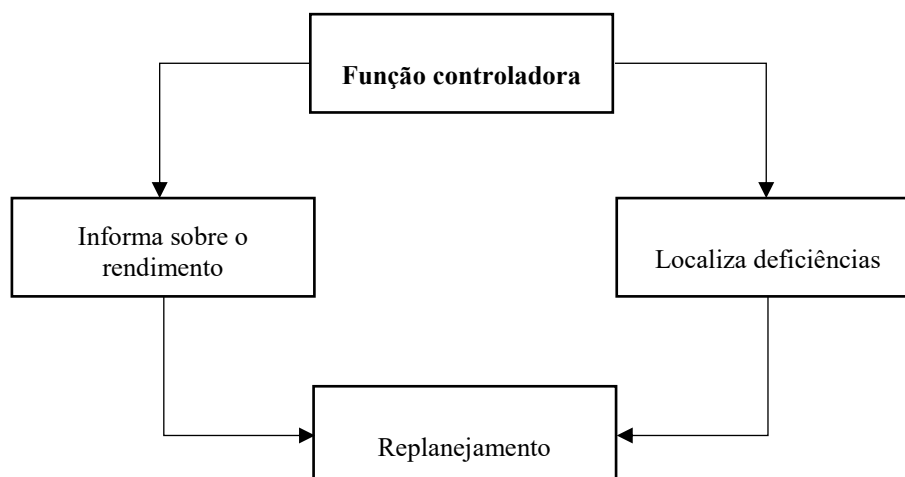
Fonte: Piletti (2007, p. 191).

Com base na Figura 1, entende-se que a função diagnóstica apresenta três vertentes e suas soluções. A primeira delas visa identificar se o nível de conhecimento do discente é aceitável e, caso não seja, ele deve ser encaminhado para um novo ciclo de aprendizagem; a segunda vertente procura constatar se há deficiências nos pré-requisitos necessários para iniciar a aprendizagem e, caso haja, o docente deve propor atividades que auxiliem na superação dessas deficiências; por fim, o docente pode constatar particularidades e, assim, individualizar o ensino (PILETTI, 2007).

A avaliação formativa, segundo Fernandes (2011), tem uma visão mais subjetiva e se caracteriza como qualitativa. Shaftel e Shaftel (2007) discorrem que ela ocorre durante atividades educacionais e serve para orientar a seleção de métodos de ensino e materiais curriculares para melhorar a aprendizagem ou preencher lacunas no conhecimento, para promover o crescimento do discente ou do programa. A avaliação formativa revela o que os discentes sabem e podem fazer, não com a finalidade de julgar, mas com a de orientar e melhorar a instrução que deve ser dada (HAYDT, 1991; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

Para Haydt (1991) e Almeida (1997), a modalidade formativa tem a função de controlar o nível de aprendizagem do discente e direcioná-lo para que consiga alcançar os objetivos propostos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Na Figura 2 é possível visualizar a função da modalidade de avaliação formativa.

Figura 2 - Avaliação formativa



Fonte: Piletti (2007, p. 192).

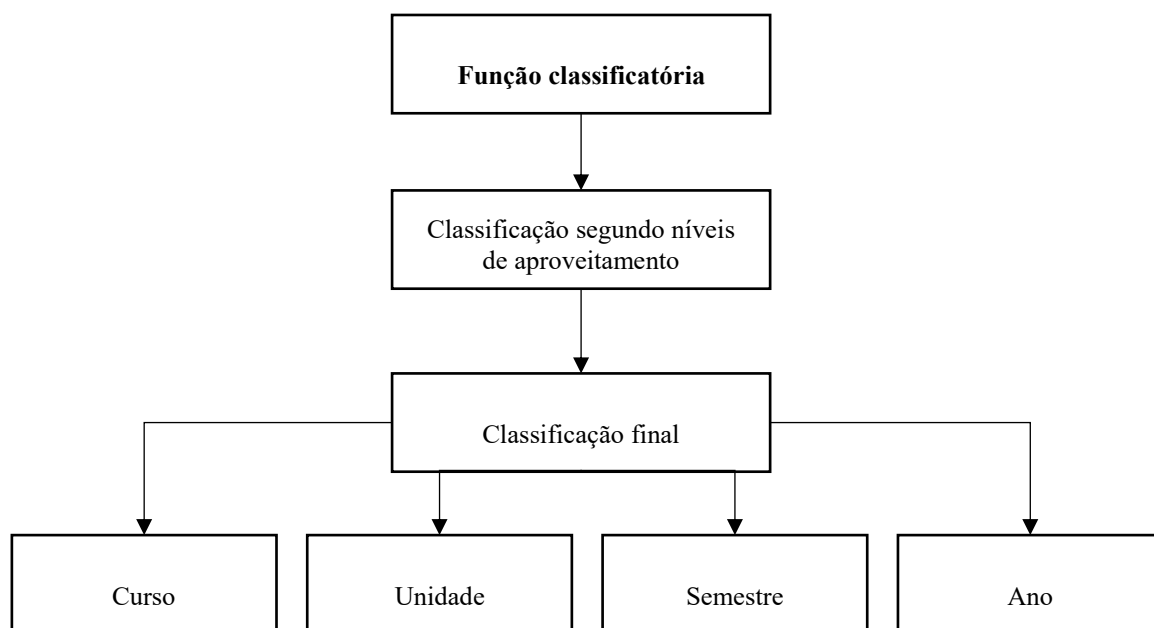
Segundo a Figura 2, avaliação formativa com base na função controladora tem como objetivo informar sobre o rendimento do discente no decorrer do processo ensino-aprendizagem e com isso replanejar os objetivos estabelecidos para o processo (PILETTI, 2007). Essa modalidade de avaliação também objetiva localizar deficiências no decorrer do desenvolvimento educacional do discente e, com base nisso, replanejar os objetivos educacionais (PILETTI, 2007).

Já a avaliação somativa apresenta uma visão mais objetiva e é estritamente quantitativa (FERNANDES, 2011). Para Haydt (1991) e Shaftel e Shaftel (2007) esse método de avaliação ocorre no final de uma unidade de aprendizagem e apresenta conclusões sobre a aprendizagem do discente. Avaliação somativa também é utilizada para a avaliação de programas dos cursos de ensino superior, de modo a auxiliar na tomada de decisão sobre a adoção, continuação ou expansão dos programas avaliados, tendo como base os consumidores, as fontes de financiamento, os administradores e os legisladores (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

A avaliação somativa também serve de balizadora das competências dos futuros profissionais, conforme normatizado pelo IES 6, que trata especificamente da Avaliação da Competência Profissional (IAESB, 2014b). As avaliações para esse fim são reguladas pela IFAC e aplicadas por seus órgãos membros (IAESB, 2014a), que no Brasil é feito pelo CFC, denominado de Exame de Suficiência (CFC, 2016a). Cabe ressaltar que também há uma avaliação para atestar o desempenho, habilidades e conhecimentos dos discentes durante e ao final dos cursos superiores, que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (MEC, 2016a).

A avaliação somativa tem a função de classificar, pois ela valoriza, compara e classifica os resultados dos discentes ao final do processo de ensino-aprendizagem, de modo a atestar se ele foi bem-sucedido ou não (ALMEIDA,1997; FERNANDES, 2011; HAYDT, 1991; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007). A Figura 3 apresenta uma síntese dessa modalidade.

Figura 3 - Avaliação somativa



Fonte: Piletti (2007, p. 192).

A Figura 3 demonstra a modalidade da avaliação somativa que, baseando-se na função classificatória, visa classificar os níveis de aprendizagem do discente por meio de uma classificação final, seja de um curso, unidade de ensino, semestre ou ano letivo (PILETTI, 2007).

Segundo Scriven (1966), avaliação somativa é o oposto de avaliação formativa, porém Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que essas duas modalidades de avaliação devem ser mantidas em equilíbrio, ou seja, os dados para fins de formação não devem ser esquecidos pelas metas somativas. Já Fernandes (2011) assevera que ambas as formas de avaliação são utilizadas, porém o autor acredita que docentes devem se pautar mais na avaliação formativa por ela desenvolver um contato mais direto do docente com o discente em relação à disciplina e por preconizar o papel do discente na aprendizagem. Haydt (1991) acredita que as três modelagens são intimamente vinculadas e que o docente deve se pautar na três para assegurar o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Santos (2005, p. 24-25) apresenta algumas outras modalidades de avaliação, como a avaliação cumulativa “[...] que permite a estocagem de dados obtidos por meio do acompanhamento sistemático da aprendizagem” e a avaliação institucional, “[...] que permite captar informações sobre o objeto avaliado para contrastá-lo com um marco de referência e, a partir dessa comparação, emitir juízo de valor e propor alternativas para tomar decisões com vistas à melhoria daquele objeto”. O autor ainda cita outras modalidades originárias das três já citadas (diagnóstica, formativa, somativa), sendo elas: autoavaliação, cooperativa ou participativa, *ex-anti*, avaliação *expost*, *in-processu*, e educativa (SANTOS, 2005).

Para organizar as modalidades de avaliação e orientar os objetivos educacionais estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem e para o processo de avaliação, o docente pode preconizar e seguir alguns princípios que podem ser compreendidos melhor no próximo subtópico.

2.1.2 Princípios de avaliação

Para que a avaliação seja condizente e possa aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem é preciso que o docente siga alguns princípios, de modo a evitar erros didáticos, como, por exemplo, o de utilizar um método em sala e não o manter no momento da avaliação, ou seja, avaliar de uma forma que não está de acordo com o processo de ensino-aprendizagem (MARQUES, 1977; PILETTI, 2007). Abreu e Masetto (1983) afirmam que princípios de avaliação permitem ao docente tornar todo o processo avaliativo mais coerente para tentar alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem.

No Quadro 1 são apresentados os princípios de avaliação que os docentes devem seguir para que obtenham o que é essencial para o processo de ensino-aprendizagem, segundo Abreu e Masetto (1983), Haydt (1991), Piletti (2007) e Sousa (2007).

Quadro 1 - Princípios de avaliação

Princípio	Caracterização	Fonte
Avaliação é um processo contínuo e sistemático	- Não pode ser esporádica nem improvisada; - Deve ser constante e planejada; - É necessário contar com um instrumento de retroalimentação (<i>feedback</i>); - Deve estar presente do início ao final, atendendo, em cada fase, a diferentes funções; - Deve permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, até atingir os objetivos finais.	Abreu e Masetto (1983) Haydt (1991) Sousa (2007)

Princípio	Caracterização	Fonte
Avaliação é funcional	- Ser pensado, planejado e realizado de forma coerente e consequente com os objetivos propostos à aprendizagem; - Realizar-se em função de objetivos; e - Ser compatível com os objetivos propostos.	Abreu e Masetto (1983) Haydt (1991) Sousa (2007)
Avaliação é orientadora	- Procurar o máximo de objetividade para colaborar com a evolução do próprio discente em direção aos objetivos; e - Permitir ao discente conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir falhas.	Haydt (1991)
Avaliação é integral	- Analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o discente como um todo.	Haydt (1991)
Avaliação deve ser ampla	- Deve avaliar comportamentos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor (Taxionomia de Bloom).	Sousa (2007)
Avaliação deve ser clara	- Estabelecer o que vai ser avaliado, como o aproveitamento, a inteligência, o desenvolvimento sócio emocional, etc.	Piletti (2007)
Avaliação deve ser técnica	- Técnicas diversificadas que permitam a coleta de evidências suficientes para proceder à avaliação; - Técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e técnicas que sirvam para avaliar aspectos qualitativos; - Técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar; - Técnicas são limitadas, ou seja, não são precisas e os resultados são aproximados; - Dependendo dos participantes, pode-se ter uma hetero-avaliação (avaliação realizada pelo docente) e a autoavaliação (avaliação realizada pelo discente).	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2007) Sousa (2007)
Avaliação está relacionada com o processo de aprendizagem.	- É um meio de melhorar o ensino-aprendizagem, o planejamento e o desenvolvimento curricular; e - É um balizador para o processo de ensino-aprendizagem, de modo a identificar se os objetivos estão sendo alcançados e, caso não, poder redirecioná-los.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2007)
Avaliação deve incidir sobre o desempenho do docente e a adequação do plano.	- Oferecer elementos para avaliar o desempenho do docente e da adequação do plano aos objetivos propostos.	Abreu e Masetto (1983)
Avaliação deve ser observada e registrada pelo docente e pelo discente.	- Cuidadosa observação sobretudo do que se relaciona com a aprendizagem; e - Troca de ideias entre docente e discente para falhas no desempenho ou no plano sejam corrigidas.	Abreu e Masetto (1983)

Fonte: Compilado de Abreu e Masetto (1983, p. 92-96), Haydt (1991, p. 13-14), Piletti (2007, p. 194-195) e Sousa (2007, p. 35-37).

Haydt (1991) explica que os princípios são reflexos da atuação do docente e de como ele se relaciona com os discentes. Abreu e Masetto (1983) e Sousa (2007) afirmam que associados aos princípios, os métodos adotados devem estar em consonância com os objetivos, de modo a facilitar a identificação do alcance dos objetivos propostos tanto pelo docente quanto pelo discente e a avaliação deve ser ampla e diversificada, uma vez que várias formas de avaliação são necessárias para abarcar diferentes objetivos.

Piletti (2007) acredita que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve iniciar no primeiro contato do docente com o discente, pois assim o docente adquire informações que serão úteis para o seu planejamento.

2.1.3 Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Avaliação faz parte dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem e é desenvolvida de acordo com cada um deles em momentos distintos (PILETTI, 2007). Chaves (2004) complementa que avaliação deve auxiliar no acompanhamento do nível de aprendizagem, verificando se houve ou não aquisição de conhecimento, suas razões e permitir, caso necessário, que sejam feitas mudanças no trabalho pedagógico a fim de contribuir para que os objetivos educacionais sejam alcançados.

Abreu e Masetto (1983) e Piletti (2007) apresentam três âmbitos do desenvolvimento da aprendizagem aos quais devem corresponder os objetivos a serem alcançados pelos discentes como desempenho da avaliação do processo ensino-aprendizagem: conhecimentos, habilidades e atitudes. Esses campos de aprendizagens são congruentes com o que a IAESB procura promover com as Normas Internacionais de Educação Contábil, pois o órgão busca desenvolver os conhecimentos profissionais, as habilidades e as atitudes do futuro profissional contábil, além de valores e ética (IAESB, 2014a).

Os objetivos de desempenho dos discentes são associados a métodos de avaliação por Abreu e Masetto (1983), os quais são de escolha do docente e devem ser utilizados aqueles que mais auxiliem para que os objetivos sejam cumpridos. No Quadro 2 são apresentados os objetivos e algumas indicações de métodos de avaliação.

Quadro 2 - Objetivos e métodos de avaliação do desempenho do discente

Objetivos	Métodos	Avaliadores
Conhecimentos	Prova Discursiva, dissertação ou ensaio Prova oral, entrevista Prova objetiva: ✓ questões de lacunas ✓ questões falso-verdadeiro ✓ questões de múltipla escolha	Docente Discente
Habilidades	Registro de incidentes críticos Lista de verificação Prova prática	Docente Discente
Atitudes	Prova oral, entrevista Diário de curso Prova discursiva, dissertação ou ensaio Registro de incidentes críticos	Docente Discente

Fonte: Adaptado de Abreu e Masetto (1983, p. 98).

Os métodos são agrupados conforme os objetivos que podem ser avaliados no processo de ensino-aprendizagem, assim como indicam quem poderia avaliar (ABREU; MASETTO, 1983). A presença do discente como avaliador é parte da modalidade formativa

da avaliação, uma vez que é por meio dela que ele exerce a autoavaliação (HAYDT, 1991). Pois, de acordo com Sousa (2007, p. 42) “[...] a tarefa de avaliar não é exclusiva do professor, mas estende-se a outros elementos participantes do processo educacional, como alunos, pais e administradores”.

Villas Boas (2008) afirma que avaliação, numa visão mais formativa, serve de promotora de conhecimento, uma vez que há a participação ativa do discente, o que permite que ele reflita continuamente a respeito do seu processo. Luckesi (2008) clarifica que avaliação de aprendizagem tem o intuito de auxiliar o discente, por meio do processo de ensino-aprendizagem, no seu crescimento pessoal, e fornecer relatos positivos à sociedade em relação à qualidade do ensino.

Mizukami (1986) assevera que a avaliação de ensino-aprendizagem extrapola a aplicação de provas e testes. A avaliação buscará examinar o “[...] rendimento através de reprodução livre, com expressões próprias, relacionamentos, reprodução sob diferentes formas e ângulos, explicações práticas, explicações causais, etc.” (MIZUKAMI, 1986, p. 83). De acordo com Depresbiteris (2007), a avaliação apresenta uma regulação interativa e contínua, e, por isso, durante todo o processo de ensino-aprendizagem as avaliações serão adaptadas conforme a relação de orientação docente-discente.

Não foram identificadas pesquisas que abordam todas as modalidades da Teoria da Avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) nos cursos de Ciências Contábeis. Foram identificados dois estudos que tratam da modalidade formativa, um isoladamente no curso de Ciências Contábeis (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013) e outro que pesquisou a modalidade em instituições de ensino da microrregião de Manhuaçu (SANTOS; GUERRA, 2016).

A pesquisa de Silva, Theiss e Rausch (2013) teve como objetivo descrever a prática da modalidade de avaliação formativa realizada na disciplina de Matemática Financeira com discentes da segunda fase do curso de Ciências Contábeis. Para isso, foi feita uma pesquisa participante na qual foi realizada uma avaliação diagnóstica que permitiu que o programa de ensino da disciplina fosse delineado e avaliações periódicas, *feedbacks*, autoavaliação dos discentes e avaliação final fossem aplicadas. Os resultados foram satisfatórios e refletiram positivamente no desempenho dos discentes e avaliação institucional da disciplina, uma vez que a modalidade aplicada permitiu que ajustes de falhas e desvios fossem feitas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013).

Santos e Guerra (2016) visaram verificar se a prática da avaliação formativa de aprendizagem é conhecida e utilizada pelos docentes do ensino superior da Microrregião de Manhuaçu em Minas Gerais. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um

questionário com trinta docentes de três das cinco Instituições de Ensino Superior da região. Os autores discutem que as instituições necessitam reconsiderar suas práticas avaliativas e, se possível, incluir a modalidade de avaliação formativa no processo e investir “[...] na educação continuada dos professores, principalmente nos aspectos metodológicos do ensino aprendizagem” (SANTOS; GUERRA, 2016, p. 1).

Martinson e Cole (2002) afirmam que o papel do ensino superior é formar futuros profissionais que satisfaçam às demandas do mercado. Os autores salientam que a base para se formar profissionais competentes é a academia e todo o processo incluso nela, até mesmo a avaliação no processo de ensino-aprendizagem (MARTINSON; COLE, 2002). Com isso, avaliações no processo de ensino-aprendizagem são utilizadas para mensurar se o discente adquiriu as competências necessárias para uma formação profissional.

2.2 Métodos de avaliação

Os métodos de avaliação devem estar em consonância com os objetivos do PPC de ensino da Instituição de Ensino Superior, pois nele estão contidos as diretrizes básicas e os critérios de avaliação que devem ser seguidos pelos docentes no processo de avaliação (MARION; MARION, 2003). Dessa forma, são variados os métodos de avaliação que podem ser adotados pelos docentes. Araújo e Moraes Júnior (2012, p. 42) afirmam que os docentes devem procurar ajustar os métodos de avaliação de acordo com a “[...] heterogeneidade dos estágios de conhecimento dos alunos bem como os diferentes estilos de aprendizagem inerente ao ser humano”.

Piletti (2007) apresenta alguns métodos de avaliação mais comumente utilizados pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, conforme as modalidades de avaliação como sumarizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Métodos de avaliação associados às modalidades de avaliação

Modalidade	Métodos
Diagnóstica	Pré-teste Teste diagnóstico Ficha de observação
Formativa	Observações Exercícios Questionários Pesquisas
Somativa	Provas objetivas Provas subjetivas

Fonte: Adaptado de Piletti (2007, p. 197).

O docente deve escolher o método de avaliação de acordo com o tipo de aprendizagem que ele deseja verificar se o discente adquiriu (PILETTI, 2007). Grizendi, Silva e Ferreira (2008, p. 6) afirmam que dependendo “[...] do tempo disponível do professor, da objetividade requerida por algum programa, dentre outros fatores, a avaliação poderá ter um caráter estritamente objetivo com resultados satisfatórios”. Byrne e Flood (2003) complementam que as escolhas metodológicas dos docentes refletem no desempenho do discente em sala de aula e, conseqüentemente, nas avaliações.

O docente pode assumir, basicamente, dois métodos de ensino em sala, o tradicional e o ativo. Quando a abordagem tradicional é utilizada, o docente representa figura central do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ele é responsável por orientar a aprendizagem e o conhecimento aos discentes, definir quais conteúdos serão ensinados e organizar todo o processo (KRÜGER; ENSSLIN, 2013). O método avaliativo da abordagem tradicional é associado a modalidade somativa, no qual somente testes são aplicados (ABREU, 2009; LEMOS; SÁ, 2013).

Soares e Ribeiro (2001) afirmam que o método tradicional de avaliação tem como objetivo mensurar o quanto o discente aprendeu em relação ao conteúdo programático, e essa mensuração possibilita ranquear o mesmo e determinar se ele deve ser aprovado ou não. Esse método não leva em consideração os sujeitos nem as variáveis de aprendizagem, que são de extrema importância para que o desempenho do discente seja o mais satisfatório possível (ARAÚJO; MORAES JÚNIOR, 2012).

Em relação a abordagem ativa, Krüger e Ensslin (2013) explicam que nesse caso o discente é a figura central do processo ensino-aprendizagem. Sendo o docente apenas uma figura de apoio, que facilita o processo de busca e geração de conhecimento por parte do discente (CHAHUÁN-JIMÉNEZ, 2009). Abreu (2009) explica que na abordagem ativa o docente envolve o discente na construção do conhecimento, uma vez que ele objetiva que o discente investigue, participe, questione e busque informações sobre o que está sendo ensinado.

A abordagem ativa é pautada na modalidade formativa, uma vez que o discente tem o controle sobre o seu aprendizado e cabendo ao docente fornecer um *feedback* contínuo (LABURÚ; SILVA; VIDOTTO, 2005; LEMOS; SÁ, 2013; SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Os métodos avaliativos mais utilizados são trabalho em grupo, seminários, simulação e jogos educacionais e aqueles em que há uma situação problema, como a

Aprendizagem Baseada em Problemas (Problem Based Learning – PBL) e problematização (ABREU, 2009; KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Alguns autores, como Rogers (2006), Shaftel e Shaftel (2007) e Allen (2008), preconizam que a avaliação pode ser dividida em direta ou indireta. Sendo que cada uma delas utiliza métodos de avaliação distintos, porém, o mais comum e principal método utilizado pelos docentes na avaliação direta é o teste, conforme pode ser compreendido no subtópico a seguir.

2.2.1 Avaliações diretas e indiretas

Numa concepção do sentido mais estrito, a avaliação pode ser direta e indireta (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007). Como apresentado por Rogers (2006), avaliação direta possibilita a avaliação ou observação direta do conhecimento e habilidade do discente em relação aos resultados mensuráveis da aprendizagem e avaliação indireta determina a extensão ou a valoração de como as experiências de aprendizagem são percebidas pelos discentes; isso é feito avaliando as opiniões e pensamentos sobre o conhecimento e as habilidades do discente.

Rogers (2006) e Allen (2008) apresentam alguns métodos de avaliação direta e indireta para a aprendizagem do discente. Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que o modo mais comum de avaliação direta são os testes. Sendo que esses testes podem ser: testes validados, que são testes desenvolvidos e já testados para avaliar determinada situação; testes desenvolvidos localmente, ou seja, são testes desenvolvidos pelo avaliador e que normalmente contém questões de múltiplas escolhas, verdadeiro ou falso, completar lacunas, entre outros (ALLEN, 2008).

Os métodos para avaliação indireta são: pesquisas, como online ou de seleção, por exemplo; entrevistas individuais, em grupos, ou por telefone, estruturadas ou não; grupo focal, que pode ser tradicional (respostas mais completas e aprofundadas) ou estruturado (principais conclusões); e questionários (ALLEN, 2008; ROGERS, 2006). Tal tipo de avaliação “[...] muitas vezes toma a forma de pesquisas, escalas de avaliação e técnicas retrospectivas” (MARTINEZ, 2017, p. 31).

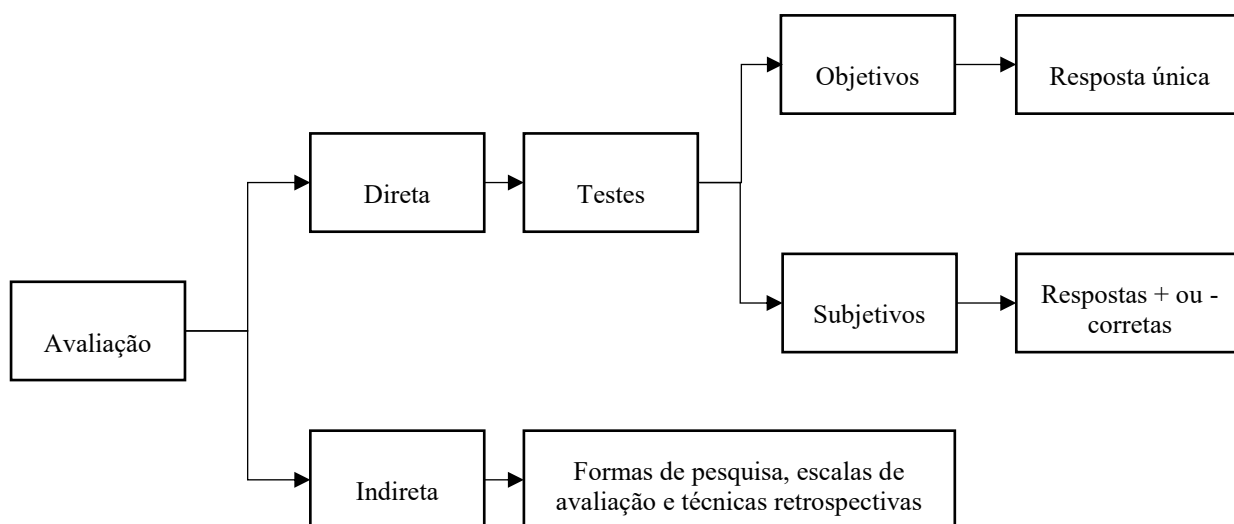
Para Rogers (2006), nem todas as formas de aprendizagem podem ser avaliadas de forma direta, e a avaliação indireta não é tão forte quanto a direta, por ela ser feita de modo mais subjetivo, com isso, a autora afirma que as duas formas de avaliar apresentam limitações e, sendo então, o ideal é combinar os dois métodos.

Como já mencionado, um dos principais métodos de avaliação direta são os testes. Shaftel e Shaftel (2007) afirmam que esse método de avaliação possibilita que uma pessoa execute certa tarefa com o intuito de demonstrar determinado aprendizagem. Dessa forma, teste pode ser compreendido como uma ou um conjunto de tarefas utilizadas para obtenção de observações representativas das características ou atributos educacionais (SAX, 1997). Martinez (2017) afirma que por meio de testes é possível observar o desempenho e comportamento dos discentes, assim como verificar a existência de competências profissionais. Este tipo de avaliação depende do teste utilizado, pois pode haver limitações na sua aplicação.

Esses testes são categorizados de acordo com o modo que são pontuados, sendo eles objetivos ou subjetivos. Os testes objetivos apresentam apenas uma resposta correta e as questões mais comuns são aquelas com respostas selecionadas, como questões de verdadeiro ou falso (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007). Já os testes subjetivos induzem a uma variedade de resposta que pode ser mais ou menos correta, dessa forma, para sua correção necessitam do julgamento subjetivo do avaliador, os tipos de questões mais comuns são as que testam o desempenho, como apresentações orais (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

A Figura 4 compila e esquematiza as avaliações direta e indireta.

Figura 4 - Avaliações direta e indireta



Fonte: Adaptado de Martinez (2017, p. 32).

As atividades avaliativas, como um todo, devem ter finalidade determinada por objetivos claros, os quais os discentes devem alcançar no processo de ensino-aprendizagem, assim como o comportamento que é esperado do discente. Há vários estudos que pesquisam

sobre as atividades avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e os métodos de ensino do processo. Na sequência são apresentados os trabalhos de Amaral et al. (2013), Araújo e Moraes Júnior (2012), Krüger e Ensslin (2013) e Ferreira, Almeida e Araújo (2017).

Amaral et al. (2015) investigaram os métodos de ensino utilizados pelos docentes no processo de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública de Minas Gerais. Os autores pesquisaram junto a 21 docentes quais métodos dentre os tradicionais e ativos (método de caso e PBL) são mais utilizados por eles e qual, na opinião deles, gera maior aprendizado para os discentes. Os resultados indicam que os docentes compreendem os benefícios que os métodos ativos podem proporcionar, porém preferem e adotam os métodos tradicionais (AMARAL et al., 2013).

Os autores Araújo e Moraes Júnior (2012) analisaram a utilização de um método ativo (portfólio) no ensino e na avaliação da aprendizagem da disciplina Administração Financeira do curso de Ciências Contábeis e tiveram para isso o pressuposto que esse método contribui para uma formação reflexiva. Para o desenvolvimento foi feita observação participante, aplicação de questionário com 17 discentes do curso e análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicam que esse método ativo estimula o discente a buscar a própria aprendizagem e promove o pensamento crítico acerca do seu rendimento escolar, o que, segundo os autores, corrobora com a modalidade formativa. Os resultados não foram conclusivos no que diz respeito à eficácia da aprendizagem (ARAÚJO; MORAES JÚNIOR, 2012).

Krüger e Ensslin (2013) buscaram identificar na percepção dos 97 discentes da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina a contribuição dos métodos tradicional e construtivista (ativo) no processo de aprendizado durante três semestres letivos (2011-1/2 e 2012). Ao longo dos semestres, os discentes foram submetidos simultaneamente aos dois métodos e, ao final de cada uma, foi aplicado um questionário para a coleta de dados. Os resultados demonstraram que os discentes têm um perfil mais ativo e são mais receptivos aos métodos tradicionais que aos métodos ativos, uma vez que tais métodos requerem pesquisas adicionais (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

A pesquisa de Ferreira, Almeida e Araújo (2017) teve como objetivo demonstrar a percepção dos discentes do Curso Ciências Contábeis da Universidade Federal do Tocantins sobre os métodos de ensino aplicados no curso. A amostra foi composta por 13 discentes do 1º, 5º e 8º período do curso e a coleta de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo das entrevistas feitas com esses discentes. Essa análise permitiu concluir que os métodos mais

utilizados são os tradicionais e que os discentes se sentem mais atraídos e interessados pelos métodos ativos (FERREIRA; ALMEIDA; ARAÚJO, 2017).

Martinez (2017, p. 35) afirma que “[...] uma questão importante ao tratar de avaliação é a análise dos comportamentos esperados por meio dos resultados de determinada aprendizagem”. Sendo que esses comportamentos são categorizados e organizados pela Taxionomia de Bloom conforme a classificação dos objetivos educacionais (BLOOM et al., 1983; MARTINEZ, 2017).

2.3 Taxionomia de Bloom: domínio cognitivo

A Taxionomia de Bloom original teve como propósito classificar os objetivos do sistema educacional e simplificar a troca de informação entre o progresso curricular e o planejamento das avaliações (BLOOM et al., 1983). Os autores afirmavam que a aplicação da taxionomia pode ser um facilitador no intercâmbio de informações entre o desenvolvimento curricular e o planejamento de avaliações, além de permitir que os docentes fixem objetivos congruentes com as experiências de aprendizagem que desejam para os discentes e a forma de avaliá-los (BLOOM et al., 1983).

A taxionomia originalmente se divide em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, que se relacionam entre si, mas que apresentam objetivos específicos distintos (MARTINEZ, 2017), posteriormente os domínios foram revistos e um quarto domínio foi proposto, o domínio metacognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010). O domínio cognitivo tem por objetivo desenvolver as habilidades e capacidades intelectuais por meio da memorização; o domínio afetivo tem como objetivo descrever as alterações nos interesses, atitudes e valores do discente (BLOOM et al., 1983); o domínio psicomotor tem como objetivo evidenciar a capacidade motora em relação ao controle de algum objeto (BLOOM; KRATHWOHL; MASIA, 1974); e o domínio metacognitivo tem como objetivo o real conhecimento para a aprendizagem individual (ANDERSON et al., 2001).

Cada um dos domínios apresenta categorias hierárquicas estruturadas da mais simples para a mais complexa e que facilita a classificação dos objetivos educacionais (BLOOM et al., 1983). Cada categoria possibilita a definição de objetivos que incluam a categoria anterior, ou seja, após o alcance dos objetivos de uma categoria ela deverá servir de base para próxima (BLOOM et al., 1983). A Figura 5 apresenta uma breve explicação de cada uma das três categorias originais para cada um dos domínios.

As taxionomias para os domínios cognitivos e afetivos foram criadas por Bloom e sua equipe, a taxionomia para o domínio psicomotor não foi elaborada por eles, assim como o domínio metacognitivo (FERRAZ; BELHOT, 2010). Porém outros estudiosos pesquisaram e definiram as categorias a serem seguidas para o alcance dos objetivos educacionais associados ao domínio psicomotor, tais como A. J. Harrow, R. H. Dave e E. J. Simpson (1972) e Anderson et al. (2001) que propôs o domínio metacognitivo.

Como apresentado na Figura 5, as categorias originais do domínio cognitivo, da mais simples para mais complexa, são conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Cada uma dessas categorias tem objetivo determinado por comportamentos a serem alcançados pelo discente no processo de ensino-aprendizagem, com a intenção de desenvolver nele o conhecimento, as habilidades e atitudes determinadas pelos objetivos educacionais (BLOOM et al., 1983).

Figura 5 - Categorias originais da Taxionomia de Bloom por domínio

Nível hierárquico	Domínio Cognitivo			Complexo
	AVALIAÇÃO Julgamento final da combinação de todos as outras categorias			
	SÍNTESE Combinação de partes das informações para formar um todo antes não evidente	Domínio Afetivo CARACTERIZAÇÃO Comprometimento e consistência com valores internalizados	Domínio Psicomotor RESPOSTA COMPLEXA ABERTA Desempenho automático de uma habilidade motora	
	ANÁLISE Desdobramento da informação para torná-la clara e/ou explícita	ORGANIZAÇÃO Conceitualização e organizações de valores novos aos já existentes	MECANISMO Confiança nas habilidades complexas aprendidas (fase intermediária)	
	APLICAÇÃO Uso do conhecimento compreendido em situações específicas	VALORIZAÇÃO Atribuição de valor a um estímulo sem que haja obrigação	RESPOSTA DIRIGIDA Aprendizagem inicial de uma habilidade motora, por imitação e tentativas	
	COMPREENSÃO Translação, interpretação e extrapolação da informação previamente conhecida	RESPOSTA Concordância e satisfação ao responder a um estímulo proposto	DIREÇÃO Ações predeterminadas de resposta em situações diferentes	
Simples	CONHECIMENTO Aquisição e armazenamento de informações específicas aprendidas	ACOLHIMENTO Percepção, disposição e atenção seletiva ao estímulo recebido	PERCEPÇÃO Capacidade de usar pistas sensoriais para guiar uma atividade motora	

Fonte: Compilado de Simpson (1972), Bloom, Krathwohl e Masia (1974) e Bloom et al. (1983).

No Quadro 4 é apresentada uma definição mais detalhada de cada categoria do domínio cognitivo, assim como os verbos que podem ser utilizados para suportar cada uma delas, conforme uma compilação feita por Ferraz e Belhot (2010).

Quadro 4 - Domínio Cognitivo da Taxionomia de Bloom

Categoria	Descrição	Verbos
Conhecimento	Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos. O objetivo principal desta categoria nível é trazer à consciência esses conhecimentos.	Enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.
Compreensão	Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.	Alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.
Aplicação	Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.	Aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.
Análise	Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objeto de estudo.	Analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
Síntese	Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.	Categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
Avaliação	Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.	Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot (2010, p. 426).

Anderson et al. (2001) realizaram um trabalho de revisão da Taxionomia de Bloom, que segundo Ferraz e Belhot (2010), foi necessária para suportar as novas tecnologias que estão sendo usadas no âmbito educacional e trouxe uma característica bidimensional ao domínio. Apesar disso, a categorização do domínio cognitivo proposto por Bloom e sua equipe em 1956 continua sendo a mais utilizada (JESUS; RAABE, 2009) e mais conhecida pelos docentes (MARTINEZ, 2017).

Pelo fato do domínio cognitivo ser predominantemente utilizado pelos docentes no planejamento educacional, na definição de objetivos, na escolha dos métodos de ensino e no processo avaliativo (FERRAZ; BELHOT, 2010) ele será o único abordado com mais profundidade nessa pesquisa, uma vez que corrobora para o tema da pesquisa e foi base para elaboração do questionário utilizado para coleta de dados.

Uma nova nomeação das categorias conforme os verbos que descrevem cada uma delas foi proposta para a taxionomia revista (FERRAZ; BELHOT, 2010). Segundo Martinez (2017), as categorias se dividem em dois grupos, as categorias cognitivas básicas (lembrar, aprender e aplicar) e as categorias cognitivas superiores (analisar, avaliar e criar). A explicação de cada uma dessas categorias, assim como os seus principais verbos, é apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 - Revisão dos Domínios Cognitivos da Taxionomia de Bloom

Categoria	Descrição	Verbos
Lembrar	Reconhecer ou recordar uma informação previamente conhecida e que pode ser reproduzida na situação atual.	Listar, escrever, estabelecer, classificar, explicar e atribuir.
Entender	Construir significado a partir de mensagens instrucionais, incluindo comunicação oral, escrita e gráfica, com base em um conhecimento prévio.	Interpretar, exemplificar, classificar, sumarizar, inferir, comparar e explicar.
Aplicar	Realizar uma nova tarefa aplicando o que já foi aprendido em outras situações.	Construir, usar, resolver, demonstrar, aplicar, executar e implementar.
Analisar	Determinar como partes de um conceito se relacionam entre si ou com outro conceito.	Diferenciar, categorizar, organizar, atribuir, comparar, analisar, classificar, contrastar e separar.
Avaliar	Fazer julgamentos baseados em critérios e padrões por meio de verificação e crítica.	Criticar, justificar, recomendar, defender e julgar.
Criar	Reorganizar informações para formar um novo coerente.	Inventar, criar, planejar, elaborar e planejar.

Fonte: Adaptado de Anderson et al. (2001).

A taxionomia revisada por Anderson et al. (2001) possui as mesmas características da original quanto ao nível hierárquico, ou seja, ela é construída do nível mais simples para o mais complexo. Permitindo, porém, que as categorias sejam adaptadas conforme se fizer necessário para o processo de ensino-aprendizagem, mantendo apenas a primeira categoria

como base, uma vez que o conhecimento de determinado conteúdo é requisito para aplicação das outras categorias (KRATHWOHL, 2002).

Ferraz e Belhot (2010) associaram o domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom na obtenção das competências profissionais no processo de ensino-aprendizagem. Os autores salientam que o desenvolvimento cognitivo, por ter uma estrutura hierárquica, possibilita ao discente ser capaz de transpor os conhecimentos adquiridos de maneira multidisciplinar, porém, para isso, é necessário que o docente defina bem os objetivos e escolha de forma coerente as estratégias e instrumentos de avaliação a serem aplicadas (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Alguns autores pesquisaram sobre o domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom que são aplicadas nas atividades avaliativas dos cursos de Ciências Contábeis. Entre eles se destacam as pesquisas de Jenoveva-Neto, Santos e Assis (2012), Lima e Rocha (2015), Orsi, Santos e Lunkes (2016), Pinheiro et al. (2013) e Santana Junior, Pereira e Lopes (2008).

Os pesquisadores Jenoveva-Neto, Santos e Assis (2012) objetivaram identificar e avaliar, por meio dos seis níveis da Taxionomia de Bloom, a tendência das habilidades cognitivas requeridas dos discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UNESC. Os autores analisaram 35 planos de ensino voltados aos conteúdos de Formação Profissional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e uma amostra de avaliações da modalidade formativa de disciplinas do curso de Ciências Contábeis pertencentes aos planos de ensino. Os resultados mostram que os planos de ensino exigem habilidades cognitivas menos complexas, o PPP propõe objetivos mais complexos e as questões da avaliação são equivalentes às habilidades exigidas dos discentes e descritas nos planos de ensino (JENOVEVA NETO, SANTOS; ASSIS, 2012).

Lima e Rocha (2015) buscaram identificar se as habilidades cognitivas cobradas nas provas escritas aplicadas no curso de Ciências Contábeis do ensino superior à distância são adequadas ao perfil requerido para a contratação dos profissionais de Controladoria, na perspectiva da Taxionomia de Bloom. Para realização da pesquisa, os autores analisaram 179 questões objetivas e discursivas de provas aplicadas aos discentes entre o terceiro e oitavo período do curso de graduação em Ciências Contábeis na modalidade à distância de três universidades na cidade de Feira de Santana (Bahia). Os resultados indicam que as provas requerem dos discentes baixos níveis de habilidades cognitivas que não são suficientes para o perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho em Controladoria (LIMA; ROCHA, 2015).

A pesquisa de Orsi, Santos e Lunkes (2016) identificaram, sob a ótica da Taxionomia de Bloom, os objetivos educacionais de 22 PPPs dos cursos das universidades federais brasileiras, como também 188 questões das provas do Exame de Suficiência de 2014 e 2015. Os resultados apontam que os cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades federais analisadas visam capacitar os discentes em níveis superiores ao requerido pelo CFC no Exame de Suficiência. Complementar à pesquisa, os autores verificaram que o percentual de aprovação nesses exames é baixo e demonstra que há um *gap* quando se relaciona esse baixo percentual de aprovação com os objetivos das universidades apresentados nos PPPs e o baixo nível das questões dos Exames de Suficiência (ORSI; SANTOS; LUNKES, 2016).

Pinheiro et al. (2013) identificaram se os níveis de habilidades cognitivas demandados pelo Enade e pelo Exame de Suficiência do CFC são aderentes ao perfil do Contador estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, na perspectiva da Taxionomia de Bloom. A pesquisa consistiu em analisar em duas edições do Enade (2006 e 2009) e em duas edições do Exame de Suficiência (2004 e 2011) o perfil profissional requerido dos contadores pela Resolução do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES) 10 de 2004. Os resultados concluem que os níveis de habilidades cognitivas solicitados pelos exames não são aderentes ao perfil previsto pelo CNE e que não foram cobradas questões de maior nível cognitivo nas provas (PINHEIRO et al., 2013).

O estudo de Santana Junior, Pereira e Lopes (2008) objetiva detectar, por meio dos seis níveis de conhecimento da Taxionomia de Bloom, qual a tendência das habilidades cognitivas requeridas, quando da demanda por profissionais contadores pela Administração Direta e Indireta da União. As questões de algumas provas de concursos de 1999 a 2006 foram analisadas e isso ajudou a evidenciar um perfil de desempenho intelectual delineado por esse setor público. O resultado da pesquisa mostra que as provas não exigem os mais altos indicadores de habilidades cognitivas dos futuros profissionais. Os autores salientam que é necessário que mudanças sejam feitas para que o espaço almejado pelos profissionais contábeis seja garantido (SANTANA JUNIOR; PEREIRA; LOPES, 2008).

Neste contexto, a Taxionomia de Bloom, conforme continuou a ser nomeada, mesmo após sua revisão, contribui na organização e consecução dos PPCs na medida em que permite construir diálogo entre os objetivos educacionais e o seu planejamento (BLOOM et al., 1983). Além disso, as modalidades de avaliação propostas pela Teoria da Avaliação e os métodos de avaliação adotados também podem estar presentes nos textos que compõem um PPC, uma vez que o mesmo reúne e organiza o trabalho pedagógico que deve ser seguido no processo de

ensino-aprendizagem (VEIGA, 2003). Cabe ressaltar que PPC é objeto de análise desta pesquisa.

2.4 Projeto pedagógico de curso

A Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, determina no artigo 12 que as Instituições de Ensino Superior devem obrigatoriamente elaborar e executar uma proposta pedagógica (BRASIL, 1996). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) tem como objetivo avaliar cursos de graduação e para isso estipula que as Instituições de Ensino Superior necessitam apresentar um Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os cursos um PPC que articulem entre si (MEC, 2006).

Um PPI pode ser compreendido como “[...] um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas” da instituição que busca expressar a visão de mundo, o papel da educação superior e a sua contribuição social (MEC, 2006, p. 11). Já o PPC, foco de análise desta pesquisa, é orientado pelas DCN e criado com base nas especificidades da área de atuação e conhecimento do curso, sendo que ele articula com PPI de modo a concretizar o que é preconizado no projeto (MEC, 2006).

Complementar a isso, Costa (2011) afirma que um Projeto Pedagógico (PP) é um dispositivo que exterioriza a realidade pedagógica de uma instituição de ensino ou de determinado curso. A autora complementa que o PP deve extrapolar os planos de ensino e de atividades, apresentando características compatíveis com a realidade do curso ou instituição (COSTA, 2011). Veiga (2003) afirma que PP pode ser compreendido como um documento formal que contempla fundamentos, ideias e as orientações organizacionais mais importantes.

Um PPC deve apresentar, entre outras informações, “[...] estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios; e infra-estrutura [sic] de apoio ao pleno funcionamento do curso” (MEC, 2006, p. 11). Além desses componentes, um PPC deve ser organizado para os cursos de Ciências Contábeis, segundo as DCN instituídas pela Resolução do CNE e CES 10 de 2004 (BRASIL, 2004b, p. 1), da seguinte forma:

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos: I – perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; II – componentes curriculares integrantes; III – sistemas de avaliação do estudante e do curso; IV – estágio curricular supervisionado; V – atividades complementares; VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso

(TCC) – como componente opcional da instituição; VII – regime acadêmico de oferta; VIII – outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

Dois dos aspectos do citado artigo 2º são foco de análise desta pesquisa, sendo eles as competências e habilidades profissionais e avaliação do discente. Quanto às competências e habilidades profissionais, o Parecer CNE/CES 269 de 2004 apresenta algumas características que o futuro profissional em Ciências Contábeis deve adquirir durante a sua formação, como usar corretamente a terminologia da área, elaborar relatórios e pareceres consistentes e eficazes, ter ética e domínio das funções contábeis inerentes à profissão (BRASIL, 2004a).

Mulatinho (2007) afirma que os PPCs devem ser elaborados de modo a fornecer condições suficientes para que o discente ao concluir o curso e entrar no mercado de trabalho tenha as aptidões necessárias para se tornar um profissional que desenvolva e contribua para o aperfeiçoamento da contabilidade. O PPC deve ser elaborado de forma a refletir a opinião que os docentes, discentes, profissionais de contabilidade e comunidade tem sobre a profissão contábil (DUTRA, 2003; MULATINHO, 2007).

O MEC (2015b) apresenta que o perfil do egresso deve ser pautado nas DCN do curso e ser coerente com a área de atuação do futuro profissional. O perfil do egresso deve ser o reflexo do que os docentes esperam do curso de Ciências Contábeis para os discentes e da construção conjunta do conhecimento com os discentes no ambiente da sala de aula (DUTRA, 2003). Dutra (2003) complementa que na elaboração de um PPC a primeira preocupação deve ser traduzir os objetivos da formação profissional no capítulo do perfil do egresso.

Quanto à avaliação discente, as DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis estipulam no artigo 2º, inciso IV do parágrafo 1º, que o PPC deve abranger “[...] as formas de avaliação do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2004b, p. 2). O MEC (2015b) complementa que o PPC deve apresentar um capítulo sobre o sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e nele deve conter detalhadamente os procedimentos e as formas de avaliação. Sobre esse aspecto, o Parecer CNE/CES 269 de 2004 acentua que as avaliações adotadas devem ocorrer de forma específica e alternativa, tanto interna quanto externamente, de modo sistemático, que envolva todos no processo e que possibilite a identificação do perfil do formando (BRASIL, 2004a).

O parecer CNE/CES 269 de 2004 também determina que “[...] os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início do período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a modalidade do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica” (BRASIL, 2004a, p. 8-9). Como já

mencionado, no PPC deve ser abordado as competências e habilidades requeridas ao egresso como futuro profissional (BRASIL, 2004b).

Silva e Mendes (2017) analisam os processos de avaliação das aprendizagens nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia que têm a avaliação formativa como diretriz em seus projetos político-pedagógicos e verificam em que medida constituem uma avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico. As autoras analisaram 24 PPPs que apresentam a avaliação formativa como diretriz e dentre esses, seis PPPs de grandes áreas distintas foram selecionados para que os planos de ensino das disciplinas fossem analisados e os docentes entrevistados. Os resultados indicam que as instituições estão avançando no seu discurso, explicitando a modalidade de avaliação formativa como uma prática, porém os planos de ensino e as opiniões dos docentes apresentam incoerência com a modalidade (SILVA; MENDES, 2017).

Laffin (2004) apresenta reflexões sobre a elaboração do PPP para o curso de Ciências Contábeis, destacando o currículo em ação como um de seus princípios norteadores de construção coletiva e de revisão contínua no processo ensino-aprendizagem. O autor discute a necessidade do planejamento das atividades de ensino como uma tarefa conjunta do nível pedagógico e administrativo, sendo que nesse planejamento devem ser apresentadas as definições e decisões das atividades e das estratégias para a consecução dos objetivos do curso superior de Ciências Contábeis (LAFFIN, 2004).

Já Guimarães et al. (2012) foram mais específicos e desenvolveram uma análise de cinco PPPs dos cursos de Ciências Contábeis de cinco Instituições de Ensino Superior públicas da Bahia. Os resultados mostram que os PPPs são elaborados com base nos critérios delineados e princípios norteadores para tal, porém esses projetos se tornam pouco condizentes com a realidade das comunidades envolvidas, o que distancia a prática de ensino nos cursos de Ciências Contábeis do que está escrito nos PPPs. Os autores afirmam que os PPPs devem se alinhar a ênfase do curso ofertando disciplinas voltadas para essa realidade (GUIMARÃES et al., 2012).

Kruger et al. (2013) analisaram o perfil do egresso dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades de Santa Catarina. Para que o objetivo da pesquisa fosse alcançado, os autores analisaram em dez PPCs as habilidades, as competências e o perfil desejado do egresso em relação às Diretrizes Nacionais de Educação e às orientações do CFC. A análise indicou que dois PPCs não apresentam nenhuma das habilidades e competências propostas e, ainda, que as instituições almejam um egresso com perfil criativo, ético, crítico, atualizado e apto a fazer diferença na sua profissão, além de ser um profissional comunicativo, que

consiga interagir com as organizações e sociedade, apresentando conhecimentos interdisciplinares (KRUGER et al., 2013).

No próximo tópico serão abordadas as competências profissionais requeridas ao discente de Ciências Contábeis.

2.5 Competências profissionais

Geralmente, a formação profissional é a transmissão de teorias, com o propósito de preparar o discente para uma área do conhecimento (ARAÚJO; MORAES JÚNIOR, 2012). Nesse sentido, Le Boterf (2003) assevera que aprendizagem é um ponto em comum entre o indivíduo, a sua formação acadêmica e a experiência profissional, no que diz respeito à competência profissional. Para Sparrow e Bognanno (1994), competência é um conjunto de atitudes que possibilitam um indivíduo a se adaptar o mais rápido possível, por meio de habilidades como o uso de conhecimento prévio, ser inovador e buscar a aprendizagem permanente.

Fleury e Fleury (2001, p. 185) conceituam competência profissional como “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”. Cabe ressaltar que as três competências: conhecimento, habilidades e atitudes também são apresentados como objetivos educacionais e como foco das Normas Internacionais de Educação Contábil, ressaltando assim a interdisciplinaridade entre elas. Essas competências são definidas no Quadro 6.

Quadro 6 - Conceitos e definições relacionadas às competências profissionais

Conceito	Definição
Conhecimentos	Conjunto de conteúdos obtidos predominantemente por meio de exposição, leitura e reelaboração crítica que possibilitam ao profissional o domínio cognitivo de um saber e a capacidade de tomar decisões e resolver problemas em sua área de atuação.
Habilidades	Conjunto de práticas adquiridas, sobretudo por demonstração, repetição e reelaboração crítica que fornecem ao profissional o domínio psicomotor, a perícia de um saber fazer e a capacidade de tomar decisões e resolver questões no seu campo de atuação (intervenção).
Atitudes	Conjunto de comportamentos adquiridos por intermédio de observação, introjeção e reelaboração crítica que conferem ao profissional o domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver, além da capacidade de tomar decisões e de solucionar problemas na sua área de atuação (intervenção).

Fonte: Adaptado de Saupe et al. (2006, p. 33).

Ruas (2003) relaciona as competências apresentadas a três elementos fundamentais: saber, saber fazer e saber ser/agir. O ‘saber’ está associado ao conhecimento, no sentido de se

conhecer algo, como por exemplo, ter conhecimento operacional para gerir um projeto; o ‘saber fazer’ está associado às habilidades e como exemplo pode-se citar o saber coordenar processos de planejamento estratégico; e o ‘saber ser/agir’ está associado às atitudes, que podem ser de uma pessoa em relação a ela mesma ou em relação a uma outra, um exemplo seria o indivíduo reconhecer os próprios erros (RUAS, 2003).

Fleury e Fleury (2001) apresentam alguns outros elementos que complementam e ampliam as competências profissionais abordadas por Ruas (2003), conforme exposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Competências profissionais de Fleury e Fleury (2001)

Competência	Significado
Saber agir	- Saber o que e por que faz - Saber julgar, escolher, decidir
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se
Saber engajar-se e comprometer-se	- Saber empreender, assumir riscos - Comprometer-se
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188).

As competências apresentadas no Quadro 7 podem ser entendidas como os saberes que os indivíduos devem apresentar como competência profissional (FLEURY; FLEURY, 2001). Oliveira, Paiva e Melo (2008) afirmam que com as competências profissionais é possível estabelecer um delineamento entre o contexto, o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição e conservação de competências, e que também é mostrada a dependência entre indivíduo e organização.

As DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b, p. 4-5) preconiza no seu artigo 4º as competências e habilidades que o profissional contábil deve ter, sendo elas:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos

controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, [...]

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

O CNE, por meio da CES, é responsável pela instituição das diretrizes curriculares específicas a serem seguidas pelos cursos superiores, em nível nacional. Já no nível internacional, no que se refere à área da contabilidade, tem-se a IFAC, cujo papel é promover a padronização da educação em contabilidade nas Instituições de Ensino Superior membros do órgão, para que haja melhoras tanto para o discente e para a instituição, quanto para a profissão contábil em um nível mundial (IAESB, 2017).

As competências profissionais são abordadas no nível educacional para refletir no âmbito profissional. Pesquisadores tendo em vista esta questão, realizaram estudos que verificaram a relação dos profissionais contábeis e os acadêmicos com as competências profissionais (ALI et al., 2016; KLIBI; OUSSII, 2013; PRATAMA, 2015; OTT et al., 2011), o que o mercado requer do profissional contábil em relação às competências profissionais (LEMES; MIRANDA, 2014; MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016) e como a internacionalização do ensino em ciências contábeis afetou o currículo acadêmico (ABBASI, 2013; KERMIS; KERMIS, 2011).

Na sequência apresentam-se alguns estudos que pesquisaram as competências dos profissionais contábeis requeridas pelo mercado de trabalho.

No trabalho de Ott et al. (2011) os autores objetivaram comparar a percepção de discentes de cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior brasileiras e profissionais da Contabilidade no Brasil quanto aos conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem considerados como mais importantes para a atuação do contador no mercado de trabalho. Ao todo foram 1.710 pessoas entrevistadas, sendo 45% delas discentes e os outros 55% contadores registrados no conselho e, como resultado, foi encontrado que os profissionais quando comparados aos discentes, atribuem maiores níveis de importância aos quesitos investigados (OTT et al., 2011).

Klibi e Oussii (2013) também pesquisaram no sentido de comparar a percepção e expectativas de discentes e empregadores sobre a importância das habilidades e atitudes ao ingressar na profissão contábil. A pesquisa contou com a participação de 81 discentes de

Ciências Contábeis de cinco cursos da Tunísia e 48 profissionais e, como resultado, os autores encontraram que os empregadores procuram graduados que possuem uma gama de diversas habilidades não-técnicas, enquanto que os discentes acreditam que são as habilidades técnicas que determinam suas habilidades profissionais (KLIBI; OUSSII, 2013).

O estudo de Pratama (2015) teve objetivo similar ao de Ott et al. (2011), uma vez que o autor buscou comparar e descrever competências contábeis na percepção de profissionais e discentes da área e analisar as lacunas entre as partes. A amostra foi composta por 30 acadêmicos e profissionais contábeis de duas províncias da Indonésia e o resultado encontrado foi de que há uma lacuna entre a visão dos profissionais e acadêmicos em relação às habilidades, atitudes e competências contábeis, sendo que a visão dos acadêmicos é mais teórica e a dos profissionais é mais prática (PRATAMA, 2015).

Os autores Ali et al. (2016) investigaram a percepção de empregadores e docentes sobre a importância do conhecimento ensinado na graduação e as habilidades intangíveis do discente. A pesquisa contou com 127 docentes e 95 empregadores da área de finanças e, como resultado, foi percebido que a visão dos dois grupos diverge, pois, os empregadores dão mais valor à tributação do que à auditoria, que é a área mais valorada pelos educadores (ALI et al., 2016). Outra diferença entre eles é em relação ao ritmo de aprendizagem dos discentes, os empregadores acreditam que eles deveriam aprender mais rápido, enquanto que os docentes entendem que já há muita memorização no processo de aprendizagem (ALI et al., 2016).

Kermis e Kermis (2011) desenharam um laboratório experimental para criar um ambiente onde habilidades intangíveis fossem desenvolvidas, mas sem tirar o foco da teoria contábil e do desenvolvimento técnico, com o objetivo de preparar futuros profissionais mais capazes ainda na fase acadêmica. Os autores não mencionaram os resultados da pesquisa, uma vez que o experimento era incipiente. Tais habilidades foram listadas pelo *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) como uma das competências que os discentes devem desenvolver como futuros profissionais, uma vez que conhecimento técnico não é suficiente para uma carreira contábil de sucesso (KERMIS; KERMIS, 2011).

A pesquisa de Abbasi (2013) teve como objeto de estudo as competências profissionais propostas pela IAESB e o AICPA na internacionalização do ensino em contabilidade, e como isso afetou o currículo acadêmico. O autor definiu três estágios para o gerenciamento do currículo: o de planejamento e desenvolvimento, que consiste em determinar quais as competências, o porquê dos objetivos, quem é a parte interessada, com quais métodos de aprendizagem, onde e quando o curso irá acontecer; a de implementação, na qual deve ser empregado um modelo de entrada-transformação-saída-*feedback*; e avaliação de

resultados, que pode ser formativa, quando avalia o discente, ou somativa, quando avalia o programa (ABBASI, 2013).

Lemes e Miranda (2014) verificaram o grau de importância que os profissionais da contabilidade atuantes no Triângulo Mineiro atribuem às habilidades preconizadas pela IES 3, que trata das habilidades que devem ser inerentes aos profissionais da área. Para alcançar aos objetivos, os autores passaram um questionário com 126 profissionais graduados em ciências contábeis da região que apontaram aderência das habilidades preconizadas na IES 3 à realidade profissional (LEMES; MIRANDA, 2014).

No trabalho de Madruga, Colossi e Biazus (2016), o objetivo foi o de levantar alguns aspectos conceituais da função gerencial, mais especificamente o perfil e as habilidades que o profissional de contabilidade deve ter. Pois, segundo os autores, a profissão contábil tem exigido competências dos profissionais, tais como “[...] espírito de iniciativa e de decisão, capacidade de discernimento e senso crítico para julgar e escolher alternativas e conduta ética associada à responsabilidade social e profissional” (MADRUGA; COLOSSI; BIAZUS, 2016, p. 182).

Com base nos estudos apresentados é possível perceber que há uma divergência de expectativas e realidade entre os profissionais contábeis e a academia. Com isso, é possível afirmar que as Normas Internacionais de Educação Contábil têm um papel fundamental, a de propor uma normatização para a educação contábil em um nível global e, por conseguinte, preparar os futuros profissionais de forma mais uniforme, conforme a demanda requerida pelo mercado internacional. Porém, importante destacar, que a padronização do ensino global em contabilidade ainda não foi consolidada.

As competências profissionais são o foco da internacionalização do ensino em Ciências Contábeis proposto pelas Normas Internacionais de Educação Contábil, sendo que a norma IES 6 aborda especificamente a avaliação dessas competências e, para isso, a norma propôs alguns princípios para a elaboração de avaliações das competências profissionais (IAESB, 2017). A norma IES 6 é tratada na próxima seção.

2.6 Normas Internacionais de Educação Contábil: o foco na competência profissional

A IFAC é o órgão responsável pelo melhoramento contínuo da profissão contábil, visando isso criou em 1998 a IFAC *Education Committee*, comitê responsável pelo desenvolvimento do ensino em contabilidade (IAESB, 2017). Segundo Jacomossi (2015), em 2006, esse comitê passou a ser independente para que pudesse atuar em um nível global de

modo a permitir o intercâmbio de acadêmicos e profissionais, recebendo a denominação de IAESB.

A IAESB é responsável pelo desenvolvimento e execução das Normas Internacionais de Educação Contábil, uma vez que o foco da criação do órgão foi desenvolver e melhorar a educação contábil mundial, visando o fortalecimento da competência para os profissionais da área (JACOMOSSÍ, 2015). Até 2017, somam-se oito Normas Internacionais de Educação Contábil revisadas e reescritas pelas IAESB (2017), todas com foco em alguma competência a ser desenvolvida no âmbito educacional e que possa refletir no âmbito profissional, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 - Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pela IAESB

Desenvolvimento profissional inicial		
IES 1	Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade	Vigência: 01/07/2014
IES 2	Competência Técnica	Vigência: 01/07/2015
IES 3	Habilidades Profissionais	Vigência: 01/07/2015
IES 4	Valores Profissionais, Ética e Atitudes	Vigência: 01/07/2015
IES 5	Experiência Prática	Vigência: 01/07/2015
IES 6	Avaliação da Competência Profissional	Vigência: 01/07/2015
Desenvolvimento Profissional Contínuo		
IES 7	Desenvolvimento Profissional Contínuo	Vigência: 01/01/2014
IES 8	Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria	Vigência: 01/07/2008

Fonte: Adaptado de Jacomossi (2015, p. 32).

As Normas Internacionais de Educação Contábil são divididas em dois estágios. Num primeiro momento de aprendizado e desenvolvimento tem-se o Desenvolvimento Profissional Inicial (*Initial Professional Development* - IPD), que permite desenvolver competências profissionais, sendo o enfoque das normas a educação profissional, educação geral, competências técnicas, valores, ética e atitudes profissionais, experiência prática e avaliações de desempenho (IAESB, 2014a). O segundo momento é o Desenvolvimento Profissional Contínuo (*Continuing Professional Development* - CPD) que procura manter as competências profissionais adquiridas, e dessa forma um bom desempenho das funções profissionais (IAESB, 2014a).

A IES 6 é a última das normas do primeiro estágio, que se refere ao IPD, e dessa forma condensa as condições de avaliação das normas precedentes que tratam das Competências Técnicas (IES 2), Habilidades Profissionais (IES 3), Valores Profissionais, Ética e Atitudes (IES 4) e Experiência Prática (IES 5). A IES 6 estabelece os requisitos para a Avaliação da Competência Profissional que deve ser adquirida pelo discente por meio de programas de educação profissional (IAESB, 2014a).

Para tal, a norma faz referências ao conhecimento, habilidade, atitudes, valores, ética e comportamento profissionais, que são denominadas de capacidades, refletindo os atributos individuais que permitem ao indivíduo desempenhar suas funções com competência (IAESB, 2014a). No texto das Normas Internacionais de Educação Contábil, há a ressalva que algumas habilidades e valores profissionais são adquiridos apenas com a experiência prática advindas de um ambiente de trabalho, o que é tratado na IES 5, que aborda a Experiência Prática (IAESB, 2014a).

A IES 6 tem alguns objetivos, como garantir que o profissional contábil tenha capacidade e competências esperadas pelos empregadores, pelos clientes e pelo público; assegurar que indivíduos que tenham responsabilidade com clientes, empregadores e principais acionistas demonstrem sua capacidade em cumprir com competência suas responsabilidades; proteger o interesse público e a credibilidade de que apenas aqueles que cumprem as normas de competência profissional sejam autorizados a serem profissionais contábeis (IAESB, 2014a).

Os candidatos à Avaliação da Competência Profissional precisam demonstrar por meio da avaliação que podem assimilar situações e aplicá-las num contexto profissional (IAESB, 2014a). Essa avaliação da Competência Profissional pode ocorrer durante o aprendizado ou ao final dele, de modo a averiguar se as competências profissionais foram alcançadas e se o processo de ensino-aprendizagem foi efetivo (IAESB, 2014a; 2014b). Os resultados das avaliações, que podem ser uma ou mais, são utilizadas para promover a qualidade profissional dos programas de educação contábil (IAESB, 2014b).

A avaliação deve ter um nível de dificuldade adequado ao profissional contábil de modo que também preserve a credibilidade do teste de capacidade e competência (IAESB, 2014a). Em relação aos tipos de avaliação que podem ser utilizadas pelos órgãos membros da IFAC, são as de cunho oral ou escrito, de grupo, computadorizada, bem como testes objetivos, questões específicas, e estudos de caso que testam habilidades de alto nível intelectual, ou ainda avaliações no local de trabalho feitas por empregadores (IAESB, 2014a).

No IPD, a configuração das avaliações pode variar e incluir, mas não estando limitado apenas a um único exame ao final; uma série de exames que focam em áreas específicas de competência profissional, realizadas durante o IPD; e uma série de exames e avaliações realizadas no local de trabalho (IAESB, 2014a). Ou ainda as avaliações podem ser selecionadas para combinar com o aspecto particular da competência profissional que está sendo avaliada (IAESB, 2014a).

Os tipos de avaliações podem depender de fatores específicos para cada órgão membro da IFAC, como as localizações geográficas, recursos educacionais disponíveis, número e o perfil de futuros profissionais contábeis, e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento fornecidos pelos empregadores. Para a efetividade das avaliações, alguns princípios devem ser observados, tais como confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência para cada atividade de avaliação individual (IAESB, 2014b).

No Quadro 9 são apresentadas as caracterizações de cada princípio, assim como algumas formas que podem aumentar a aplicação desses princípios.

Quadro 9 - Princípios de avaliação da IES 6

Caracterização	Aplicação
Confiabilidade	
Uma atividade de avaliação tem alto nível de confiabilidade se ela produz consistentemente, dados os mesmos conjuntos de circunstâncias, o mesmo resultado. Confiabilidade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de confiabilidade. Uma atividade de avaliação tem um alto nível de confiabilidade se grande parte dos avaliadores, atuando de forma independente, dada as mesmas circunstâncias, chegarem consistentemente ao mesmo resultado.	A confiabilidade de um exame escrito pode ser aumentada evitando o uso de redação ambígua nas questões ou instruções do exame. A confiabilidade de um teste objetivo pode ser aumentada por meio de uma revisão interna ou externa do conteúdo do teste antes dele ser finalizado. A confiabilidade de uma avaliação feita no local de trabalho pode ser aumentada selecionando avaliadores que têm níveis de habilidade altos e comparáveis e fornecendo para eles treinamento.
Validade	
Uma atividade de avaliação tem alto nível de validade se ela mede o que ela deveria medir. Validade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de validade.	Validade lógica pode ser aumentada quando ao se avaliar um profissional iniciante de contabilidade ele aplique uma norma contábil específica em um exame com estudo de caso abrangente e relevante do que em um estudo de caso simples e com informações incompletas. Validade preditiva pode ser aumentada ao se avaliar competências de liderança com base no quão bem um profissional iniciante de contabilidade lidera uma equipe em uma avaliação feita no local de trabalho do que se basear nos resultados de um exame escrito. Validade de conteúdo pode ser aumentada se um exame abarca mais aspectos de uma área particular de uma competência profissional que está sendo avaliada.
Equidade	
Uma atividade de avaliação tem alto nível de equidade se ela é justa e sem viés. Equidade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de equidade. Equidade pode ser aperfeiçoada quando aqueles que desenvolvem a atividade de avaliação ficarem cientes da possibilidade de viés.	Equidade pode ser aumentada assegurando que as atividades de avaliação dependem apenas de tecnologias de computadores que estão disponíveis a todos profissionais iniciantes de contabilidade. Equidade pode ser aumentada revisando exames para excluir as premissas relativas ao conhecimento cultural que não é comumente compartilhada por todos os profissionais iniciantes de contabilidade.

Caracterização	Aplicação
Transparência	
Uma atividade de avaliação tem um alto nível de transparência quando detalhes de uma atividade de avaliação, como as áreas de competências a serem avaliadas e o calendário de atividades, são publicamente disponibilizados. Um alto nível de transparência também é relevante quando considerada a totalidade de atividades de avaliação são realizadas durante o IPD. Transparência não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de transparência.	Em relação a totalidade de atividades de avaliação que são realizadas durante o IPD, transparência pode ser aumentada tornando publicamente disponíveis uma declaração que explique as áreas das competências profissionais que serão avaliadas, incluindo os tipos de atividades e o calendário de avaliações. Transparência pode ser aumentada em uma avaliação feita no local de trabalho quando os empregadores repassam aos empregados um quadro de competências bem definidas e de quais formas elas serão avaliadas nos empregados. Transparência na definição e condução de um exame pode ser aumentada tornando publicamente disponível as informações relacionadas ao seu desenvolvimento, pontuação e controle.
Suficiência	
Uma atividade de avaliação tem um alto nível de suficiência se a profundidade, amplitude, conhecimento e aplicação são balanceados e se combinar materiais de diferentes áreas de aplicação para uma gama de situações e contexto. Um alto nível de suficiência também é relevante quando considerado a totalidade das atividades de avaliação que são realizadas durante o IPD. Suficiência não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de suficiência.	Suficiência pode ser aumentada através do IPD incluindo atividades de avaliação que avalia as competências técnicas requeridas, habilidades e valores profissionais e éticos, e atitudes (amplitude) e o nível apropriado de detalhes (profundidade). Suficiência em relação a avaliação feita no local de trabalho pode ser aumentada requerendo ao profissional iniciante de contabilidade que demonstre competências profissionais através de uma vasta gama de habilidades e valores profissionais e éticos, e atitudes que são aplicadas à várias situações diferentes.

Fonte: IAESB (2017, p. 83-85).

O estágio do IPD continua até que o futuro profissional contábil consiga demonstrar a competência profissional requerida para a função em questão, sendo que uma das formas é a afiliação a um órgão membro da IFAC (IAESB, 2014b), como mencionado, no Brasil, o profissional contábil estará vinculado ao CFC. Jacomossi (2015) afirma que é preciso fornecer evidências, seja escrita ou eletrônica, que possam verificar e comprovar objetivamente as competências profissionais do discente de Ciências Contábeis, de modo a aumentar interesse nos serviços contábeis.

Como já mencionado, o Enade é uma avaliação aplicada aos cursos de graduação selecionados para avaliar as competências profissionais adquiridas pelos discentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem e assim mensurar o desempenho do discente (MEC 2016a). O curso de Ciências Contábeis foi avaliado pelo Enade nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 (MEC, 2017a), e não apresenta resultados favoráveis (FERREIRA, 2015), sendo a média do ano de 2015 a maior, com 40,6 pontos em uma escala de 0 a 100 (MEC, 2006, 2009, 2012, 2015a).

Em relação ao Exame de Suficiência, a cargo do CFC, nas últimas quatro edições o nível de aprovação foi inferior a 50% (CFC, 2017). O Enade e o Exame de Suficiência,

mesmo sendo de âmbitos e metodologias diferenciadas, os seus objetivos, apesar de correlatos, diferem entre si. Sendo assim, os resultados apresentados podem indicar deficiências no processo de ensino-aprendizagem, considerando o baixo desempenho dos discentes nos dois exames apresentados.

A pesquisa de Jacomossi (2015) teve como objetivo investigar, sob a ótica dos profissionais, pesquisadores e docentes de contabilidade, como as Normas Internacionais de Educação propostas pela IAESB podem influenciar o ambiente nacional de educação contábil. Para tal, o autor realizou uma pesquisa documental acerca de sete Normas Internacionais de Educação Contábil. Como resultado, o autor percebeu que no Brasil, por ser um país onde as normas são baseadas em regras, a aplicação e operacionalização das Normas Internacionais de Educação Contábil gera subjetividade (JACOMOSSO, 2015).

Outro resultado foi a percepção de que os pesquisados assimilam as IES 2, que trata sobre Competência Técnica, IES 3, que trata sobre Habilidades Profissionais, IES 6, que trata sobre Avaliação da Competência Profissional, e IES 7, que trata sobre Desenvolvimento Profissional Contínuo, entre si (JACOMOSSO, 2015). Os pesquisados consideram as IES 1, que trata sobre os Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade, IES 4, que trata sobre Valores Profissionais, Ética e Atitudes, e IES 5, que trata sobre Experiência Prática, como não tão similares (JACOMOSSO, 2015).

O próximo capítulo apresenta os aspectos metodológicos utilizados para que os objetivos propostos no estudo fossem alcançados. A metodologia ocorreu em duas fases denominadas de qualitativa e quantitativa, e a pesquisa foi feita apenas com as Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva. De acordo com Gil (2014), pesquisas desse tipo têm como propósito descrever as características de uma população ou fenômeno definido. Andrade (2004) afirma que na pesquisa descritiva não há manipulação por parte do pesquisador, ele apenas observa, registra, analisa, classifica e interpreta fatos. Dessa forma, os resultados encontrados nas pesquisas descritivas podem auxiliar na identificação de relações que existam entre as variáveis da população estudada (BEUREN, 2008).

Quanto ao problema de pesquisa, o presente estudo se classifica como qualitativo, utilizando-se do método misto. Para Creswell e Clark (2013) o método misto é a junção dos métodos qualitativo e quantitativo, de modo a permitir que o pesquisador obtenha mais evidências para o estudo do que quando utiliza um dos métodos separadamente, ou seja, o pesquisador pode fazer uso de todas as ferramentas disponíveis para coletar dados independentemente do método.

Oliveira (2007, p. 39) complementa positivamente que “[...] adotar a prática de combinar técnicas de análise quantitativas com técnicas de análise qualitativas proporciona maior nível de credibilidade e validade aos resultados da pesquisa evitando-se assim, o reducionismo por uma só opção de análise”. Richardson (2014) assevera que o método qualitativo permite descrever problemas, analisar variáveis, entender e identificar a dinâmica de grupos sociais, auxiliando na compreensão do comportamento dos indivíduos. Já o método quantitativo caracteriza-se pelo uso de técnicas estatísticas na coleta de informações e no tratamento delas (RICHARDSON, 2014).

A fim de atingir os objetivos e responder ao problema de pesquisa, a coleta de dados foi dividida de acordo com os dois métodos de pesquisa, chamados de fase qualitativa e fase quantitativa. Os dados qualitativos foram coletados no momento da análise de conteúdo dos PPCs e os quantitativos são os dados da pesquisa de levantamento (*survey*). Creswell e Clark (2013) chamam de triangulação a obtenção e comparação de dados de fontes variadas, uma vez que os resultados encontrados em um método podem auxiliar na elaboração do outro método. Ressalta-se que as fases desta pesquisa são distintas e independentes entre si, ou seja, a aplicação do questionário em determinada instituição de ensino não depende do acesso ao PPC dela.

A população para este estudo são Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil que ofertam o curso de graduação em Ciências

Contábeis, conforme Quadro 10, e seus docentes atuantes. Diante disso, a amostra será composta, primeiramente, pelos PPCs dos cursos de graduação em Ciências Contábeis disponibilizados pelas Instituições de Ensino Superior, foco deste estudo. Na segunda etapa a amostra é delineada pelos docentes respondentes do questionário da pesquisa.

Quadro 10 - Instituições de Ensino Superior públicas do Sudeste

N.	Instituições de Ensino Superior	Sigla	UF
1	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES
2	Universidade do Estado de Minas Gerais – Abaeté	UEMG-Abaeté	MG
3	Universidade do Estado de Minas Gerais – Cláudio	UEMG-Cláudio	MG
4	Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos	UEMG-Passos	MG
5	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	MG
6	Universidade Federal de Juiz de Fora - Governador Valadares	UFJF-GV	MG
7	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
8	Universidade Federal de São João del Rei	UFSJ	MG
9	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG
10	Universidade Federal de Uberlândia – Ituiutaba	UFU-FACIP	MG
11	Universidade Federal de Viçosa	UFV	MG
12	Universidade Federal de Viçosa - Rio Paranaíba	UFV-RP	MG
13	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	MG
14	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	MG
15	Universidade Estadual de Montes Claros – Salinas	UNIMONTES-Salinas	MG
16	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	RJ
17	Universidade Federal Fluminense – Macaé	UFF-Macaé	RJ
18	Universidade Federal Fluminense – Niterói	UFF-Niterói	RJ
19	Universidade Federal Fluminense - Volta Redonda	UFF-VR	RJ
20	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ
21	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	RJ
22	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	SP
23	Universidade Federal de São Paulo – Osasco	UNIFESP-Osasco	SP
24	Universidade de São Paulo	USP	SP
25	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto	USP-RP	SP

Fonte: MEC (2016b).

Segundo o site do MEC, há ao todo 28 Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais na região Sudeste que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis, porém, ao investigar o *site* de cada um dos cursos, verificou-se que apenas 24 encontram-se ativos e em vigor. Ademais, foi identificada uma 25ª Instituição de Ensino Superior não listada no MEC, o campus Osasco da UNIFESP. As instituições que são indicadas pelo MEC, mas que não apresentam o curso são todas vinculadas à Universidade Federal Fluminense e estão situadas em Arraial do Cabo, Cabo Frio, Miracema e Santo Antônio de Pádua.

Dessa forma, a população do estudo é composta pelos cursos de Ciências Contábeis dessas 25 instituições, sendo que mais da metade delas está alocada no estado de Minas Gerais, e da outra parte, sete são instituições do estado do Rio de Janeiro, quatro do estado de

São Paulo, e uma do estado de Espírito Santo. Para identificação da quantidade de docentes vinculados às faculdades de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior, para a população dessa pesquisa foi feita uma busca nos *sites* dos cursos, solicitados às coordenações e pesquisados em *sites* de busca. Investigou-se o número de docentes em cada uma delas. Sendo então a população da segunda etapa aproximadamente 400 docentes.

O sudeste do Brasil foi escolhido por ser a região com maior número de cursos de Ciências Contábeis presenciais no país, com 45,4% (INEP, 2015), e ser o berço de mais da metade dos profissionais cadastrados no CFC, com 51,52% (CFC, 2016b). Em relação à graduação em Ciências Contábeis, a sua escolha ocorreu por ser um curso de tradição, inovação e estar presente em todos os estados do Brasil, sendo o quarto curso de maior procura pelos discentes em 2013 e o quarto em número de matrículas em 2015 (INEP, 2013, 2016b). Importante ressaltar, esta pesquisa é realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia localizada na região sudeste.

A graduação em Ciências Contábeis é o curso referido pela IAESB nas Normas Internacionais de Educação Contábil, que tem por objetivo a padronização do conhecimento e ensino em contabilidade em um nível global de modo que as competências educacionais reflitam na profissão (JACOMOSSO, 2015).

3.1 Fase qualitativa

O foco da fase qualitativa nesse estudo refere-se à análise dos PPCs coletados. Os mesmos foram submetidos à análise de conteúdo, para identificação das diretrizes básicas e os critérios de avaliação da aprendizagem que os docentes devem seguir para elaboração de seus métodos de avaliação. Foi analisado também o capítulo que aborda o perfil do egresso, pois foi constatado que é nele que são indicadas as competências (conhecimento, habilidades e atitudes) requeridas para a atuação do profissional contábil.

Martins e Teóphilo (2007) afirmam que a análise de conteúdo, geralmente, acontece associada à pesquisa documental. Esse tipo de pesquisa também integra essa fase, uma vez que os PPCs foram coletados e seu conteúdo analisado. A pesquisa documental é baseada em materiais não tratados analiticamente ou que conseguem ser elaborados novamente conforme o objeto de pesquisa (BEUREN, 2008).

A análise de conteúdo pode ser compreendida como o estudo e a análise da comunicação de forma objetiva e sistematizada, ou seja, é uma técnica que com base nos

discursos, sejam eles orais ou escritos, permite a dedução confiável de dados e informações em um contexto (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Os autores dividem a análise em três etapas fundamentais: i) pré-análise; ii) descrição analítica; iii) interpretação inferencial (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

O Quadro 11 apresenta as etapas e as categorias de análise que foram utilizadas na análise de conteúdo dos PPCs.

Quadro 11 - Análise de Conteúdo

Etapas	Procedimentos Adotados
i) Pré-análise	Coleta dos PPCs
	Categorização dos PPCs conforme a Instituição de Ensino Superior e estado
ii) Descrição analítica	Modalidade de Avaliação
	Métodos de avaliações propostos
	Distribuição de avaliação
	Forma de distribuição de nota
	Tipos de avaliações
	Princípios de Avaliação
	Análise das competências profissionais
	Convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil
iii) Interpretação inferencial	Compilação dos dados da etapa ii)
	Análise dos resultados com base na literatura

Fonte: Elaborado com base nas etapas de Martins e Theóphilo (2007, p. 96).

Os PPCs foram coletados diretamente dos *sites* das Instituições de Ensino Superior, e os arquivos que não foram localizados para *download* nos *sites* foram solicitados às coordenações dos cursos via *e-mail*. Para tal, foi apresentada a pesquisa e seus objetivos e solicitado aos coordenadores o envio dos projetos, e aproveitou-se também para solicitar os contatos do corpo docente que não estavam divulgados nos *sites*. Para as instituições que não atenderam a solicitação de envio dos contatos dos docentes foi enviado um segundo *e-mail* solicitando a divulgação do questionário (fase quantitativa) entre o corpo docente.

Ao todo foram coletados 20 PPCs das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil, destes, 12 são de instituições de Minas Gerais, quatro do Rio de Janeiro, três de São Paulo e um do Espírito Santo, conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 12 - Projetos Político-Pedagógicos coletados da região Sudeste

N.	Instituições de Ensino Superior	UF	Ano de divulgação do PPC
1	UFES	ES	2006
2	UEMG-Cláudio	MG	2013
3	UEMG-Passos	MG	2013
4	UFJF	MG	2013
5	UFJF-GV	MG	2015
6	UFMG	MG	2011
7	UFSJ	MG	2015
8	UFU	MG	2007
9	UFU-FACIP	MG	2012
10	UFV	MG	2010
11	UFV-RP	MG	2013
12	UFVJM	MG	2007
13	UNIMONTES	MG	2012
14	UERJ	RJ	2014
15	UFF-Niterói	RJ	-
16	UFRJ	RJ	2014
17	UFRRJ	RJ	2011
18	UNIFESP-Osasco	SP	2013
19	USP	SP	-
20	USP-RP	SP	2015

Fonte: Dados da pesquisa.

Para análise de conteúdo foi preparado um arquivo eletrônico para a organização e análise dos dados, conforme os procedimentos descritos na etapa ii do Quadro 11. As categorias analisadas se encontram detalhadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Categorias de análise do estudo

Categoria	Variáveis a serem observadas
Modalidade de Avaliação	Diagnóstica Formativa Somativa
Métodos de avaliações propostos	Diagnóstica: Pré-teste; Teste diagnóstico; Ficha de observação; e qualquer instrumento elaborado pelo docente Formativa: Observações; Exercícios; Questionários; e Pesquisas Somativa: Provas objetivas; e Provas subjetivas
Distribuição de avaliação	Grupo Individual
Forma de distribuição de nota	Atividades avaliativas Participação
Tipos de avaliações	Direta Indireta

Categoria	Variáveis a serem observadas
Princípios de Avaliação	Processo contínuo e sistemático Funcional Orientadora Integral Ampla Clara Técnica Relacionada com o processo de aprendizagem Incidida sobre o desempenho do docente e a adequação do plano Observada e registrada pelo docente e pelo discente
Análise das competências profissionais	Conhecimentos Habilidades Atitudes
Convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil	Confiabilidade Validade Equidade Transparência Suficiência

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a coleta dos dados, os resultados foram compilados em grupos de equivalência e foram elaborados textos explicativos para cada uma das categorias avaliadas, associados à interpretação do referencial teórico da pesquisa.

3.2 Fase quantitativa

Para a contemplação da fase quantitativa, após o levantamento do referencial teórico, foi elaborado pela autora um questionário para a coleta de dados (levantamento). Levantamento, para Gil (2014) é questionar diretamente a uma pessoa visando conhecer o seu comportamento. Richardson (2014) apresenta que um questionário cumpre duas funções, a de caracterizar e a de realizar a medição de variáveis definidas de um determinado grupo. O questionário está apresentado no Apêndice A.

Tal questionário foi dividido em três etapas. A primeira é referente à caracterização do respondente, que traçou um perfil do docente e contou com questões como idade, sexo, estado, formação acadêmica, titulação, tempo de atuação na docência no ensino superior, tempo de atuação na instituição de ensino atual, sigla da Instituição de Ensino Superior que está vinculado, tempo de atuação em cursos de graduação em Ciências Contábeis, se atua em outra área além da docência, qual área ministra disciplinas, se participou de algum curso de formação pedagógica, a quantidade em percentual de nota que ele distribui para avaliações individuais e em grupos, e a quantidade de atividades avaliativas individuais e em grupo que ele aplica em média nas disciplinas que ministra.

A segunda etapa arguiu sobre a percepção do docente acerca do processo de avaliação. Nessa etapa foram apresentados dois grupos de assertivas, sendo um com questões de sim ou não e outro com atribuição de nota de 0 a 10. Para o grupo de assertivas de sim ou não constavam variáveis da Teoria da Avaliação, para identificar qual das modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e avaliativa) o docente mais pratica; foram apresentadas também assertivas para verificar se o docente adota a Taxionomia de Bloom; questões sobre o princípio da transparência da IES 6 das Normas Internacionais de Educação Contábil; e algumas de cunho geral para verificar a percepção do docente sobre avaliação no processo de ensino-aprendizagem. Para o grupo de assertivas com atribuição de nota de 0 a 10, indicou-se questões da Teoria da Avaliação; questões para verificar se o docente tem uma abordagem mais ativa ou tradicional; e questões de cunho geral.

A terceira etapa serviu para medir, por meio de assertivas com atribuição de nota de 0 a 10, como os docentes avaliam as competências profissionais (conhecimento, habilidades e atitudes) abordadas nas Normas Internacionais de Educação Contábil e na literatura pesquisada e os princípios da IES 6, ambas associadas à Teoria da Avaliação. Além de questões de cunho geral para verificar o conhecimento do docente acerca das competências profissionais.

O Quadro 14 apresenta um compilado das assertivas do questionário em blocos de análise.

Quadro 14 - Detalhamento das categorias de análise do questionário

Categorias de Análise	Assertivas	Fonte
Preliminar		
Geral	- Conheço as diretrizes propostas para os processos de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso no qual estou vinculado. - Organizo as avaliações conforme os objetivos pedagógicos propostos e previstos na disciplina. - Os métodos de avaliação que adoto refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa). - Ao elaborar as avaliações, tenho em mente como o método de avaliação escolhido irá refletir nas competências profissionais do discente. - Utilizo no processo avaliativo questões semelhantes às requeridas em avaliações externas (<i>Exemplos: exame de suficiência do CFC, Enade...</i>).	-
Teoria da Avaliação		
Avaliação Diagnóstica	- Costumo fazer uma avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para a disciplina.	Haydt (1991) Almeida (1997) Hernández (2000) Piletti (2007) Scriven (1966)

Categorias de Análise	Assertivas	Fonte
Teoria da Avaliação		
Avaliação Formativa	- Durante o semestre eu costumo pedir a opinião dos discentes sobre o processo avaliativo. - Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> aos discentes, durante o horário de aula em conjunto. - Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> individual aos discentes, em horário de atendimento individual. - Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente. - Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa. - Aplico atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se o discente está alcançando os objetivos propostos - Com base na opinião dos discentes, eu faço alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.	Haydt (1991) Almeida (1997) Piletti (2007) Shaftel e Shaftel (2007) Fernandes (2011)
Avaliação Somativa	- Aplico atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem. - Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles. - Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função somativa. - Após as etapas de avaliação aplicadas, eu analiso o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina.	Haydt (1991) Almeida (1997) Piletti (2007) Shaftel e Shaftel (2007) Fernandes (2011)
Normas Internacionais de Educação Contábil IES 6		
Confiabilidade	- Considero que uma avaliação foi bem-sucedida quando mesmo com níveis diferentes de aprendizado os discentes chegam a um resultado similar.	IAESB (2017)
Validade	- Acredito que o método de avaliação que adoto consegue efetivamente medir o que ensinei.	IAESB (2017)
Equidade	- Utilizo questões objetivas e compreensíveis que não gerem o viés de interpretação.	IAESB (2017)
Transparência	- Divulgo o conteúdo a ser cobrado nas avaliações com antecedência. - Divulgo as datas das avaliações com antecedência. - Divulgo com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações. - Divulgo os métodos de avaliação a serem cobrados nas avaliações com antecedência.	IAESB (2017)
Suficiência	- Julgo necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional. - Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento, as quais são apresentadas do nível menos difícil para o mais difícil. - Costumo combinar diferentes conteúdo em uma única questão. - Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento.	IAESB (2017)
Competências Profissionais		
Conhecimento	- No processo de avaliação procuro propor questões que vão requerer do discente capacidade de tomar decisão que exija conhecimento crítico.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2007)
Habilidades	- Aplico avaliações com foco em mensurar as habilidades intelectuais dos discentes.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2007)
Atitudes	- Considero que a minha forma de avaliar possibilita que o discente pense e aja eticamente na sua atuação profissional.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2007)

Categorias de Análise	Assertivas	Fonte
Abordagem		
Ativa	- Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com frequência abordagem ativa (Exemplos: PBL, seminários, trabalho em grupo, ...).	Abreu (2009) Krüger e Ensslin (2013)
Tradicional	- Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com mais frequência abordagem tradicional (Exemplo: teste).	Abreu (2009) Lemos e Sá (2013)
Taxionomia de Bloom		
Geral	- Organizo o processo de ensino-aprendizagem que adoto de forma hierárquica, ou seja, estipulo etapas a serem dominadas pelos discentes antes de passar para a seguinte.	Bloom et al. (1983)
Conhecimento	- No processo avaliativo verifico se o discente retém, lembra e reconhece o que foi ensinado.	Bloom et al. (1983)
Compreensão	- No processo avaliativo verifico se o discente consegue interpretar e explicar o que foi ensinado.	Bloom et al. (1983)
Aplicação	- Elaboro questões que envolvem a aplicação do conhecimento em situações diferentes do original.	Bloom et al. (1983)
Análise	- No processo avaliativo verifico se o discente distingue, classifica e relaciona os conteúdos aprendidos.	Bloom et al. (1983)
Síntese	- Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente.	Bloom et al. (1983)
Avaliação	- Nas atividades avaliativas proponho questões que vão verificar se o discente toma decisões baseadas em critérios e padrões específicos, utilizando os conhecimentos e habilidades já adquiridas por ele.	Bloom et al. (1983)

Fonte: Elaborado pela autora com base na literatura.

Um pré-teste do questionário foi realizado antes da disponibilização dele para a amostra da pesquisa. Gil (2014) apresenta que o pré-teste tem o propósito de investigar se o questionário está livre de erros em seu entendimento. Para o pré-teste aplicou-se o questionário a oito docentes da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, no mês de abril de 2017. Foi solicitado aos participantes que respondessem o instrumento e indicassem ajustes para a melhor compreensão do mesmo. Após as considerações desses docentes, o questionário foi ajustado para tornar mais fácil o entendimento dos respondentes.

O projeto e o questionário foram avaliados pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia e aprovados em junho de 2016, conforme o Anexo A. Após a aprovação, o questionário foi hospedado em uma plataforma *online* criada especificamente para essa pesquisa, desenvolvida por DCeC (2017), que permite que ao final seja entregue um arquivo eletrônico com todas as respostas obtidas. O questionário é de cunho anônimo e facultativo por parte dos participantes.

Os respondentes foram contatados via *e-mail* em quatro momentos, sendo que aqueles docentes cujo endereço de *e-mail* estava disponível nos *sites* das instituições de ensino, informados pelas coordenações dos cursos ou encontrados em *sites* de buscas foram

contatados diretamente, e para os demais foi solicitado às coordenações de curso que repassassem a mensagem de convite para participação da pesquisa.

No primeiro *e-mail* foi explicado o objetivo da pesquisa e a importância da participação de todos. O segundo e o terceiro *e-mail* tiveram um apelo diferente em cada envio, reforçando e solicitando o apoio de todos que porventura não viram a mensagem anterior ou que não responderam no primeiro contato. Já o quarto e-mail foi apelando para aqueles que não haviam participado e informando que o prazo para participação encerraria em poucos dias. O reenvio dos e-mails visa aumentar a taxa de retorno por parte dos respondentes, uma vez que é baixa a taxa de retorno para esse tipo de pesquisa (GALL; GALL; BORG, 2007).

A população do estudo foi de 422 docentes vinculados às Instituições de Ensino Superior pesquisadas. Sendo que 24 deles não tiveram seus endereços eletrônicos identificados. Destes, 379 docentes efetivamente receberam o *e-mail* convite para participação da pesquisa. O envio do primeiro apelo foi realizado no período de 09/06/2017 à 21/07/2017, o do segundo apelo foi de 23/06/2017 à 08/08/2017, o do terceiro foi de 23/07/2017 à 18/08/2017, e, por fim, o último apelo foi de 14/09/2017 à 17/09/2017. A amostra é composta de 141 docentes que se disponibilizaram a responder o questionário, o que representa 37% da população do estudo.

Quando analisadas as respostas para as assertivas sobre a Teoria da Avaliação e Normas Internacionais de Educação Contábil com formato sim ou não, os resultados foram testados estatisticamente por meio do teste F de análise de variância (Anova), porém, os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variância dos resíduos não foram atendidos, tendo sido usado então o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis. Para isso foi definida a questão de (a) tempo de atuação na docência no ensino superior da etapa do perfil do respondente como balizadora para a análise.

O teste de correlação linear também foi utilizado para testar as assertivas da Teoria da Avaliação e Normas Internacionais de Educação Contábil, porém com atribuição de nota de 0 a 10, e para ela foi definida a questão do perfil do respondente que arguiu o (a) tempo de atuação na docência no ensino superior. O teste de comparação múltipla de proporções analisou as assertivas sobre a Teoria da Avaliação com formato sim ou não e comparando as categorias de acordo com a (b) área das disciplinas ministradas pelos docentes.

Quando analisadas as assertivas que arguíam sobre as Competências Profissionais, Taxionomia de Bloom, abordagem ativa ou tradicional e de cunho geral, os resultados foram analisados descritivamente, assim como as assertivas que abordam a Teoria da Avaliação e as

Normas Internacionais de Educação Contábil. A primeira etapa do questionário, que corresponde a caracterização do perfil do respondente, também foi analisada descritivamente.

O quadro 15 apresenta a análise feita para cada categoria do questionário considerando o formato da resposta e questões relacionadas do perfil do respondente.

Quadro 15 - Análise de cada categoria

Análise	Categoria	Formato de Resposta	Questões relacionadas ao perfil do respondente
Testes estatísticos Kruskal-Wallis	Teoria da Avaliação	Sim ou Não	a) tempo de atuação na docência no ensino superior
	Normas Internacionais de Educação Contábil		
Testes estatísticos correlação linear	Teoria da Avaliação	Nota	a) tempo de atuação na docência no ensino superior
	Normas Internacionais de Educação Contábil		
Testes estatísticos comparação múltipla de proporções	Teoria da Avaliação	Sim ou Não	b) a área da(s) disciplina(s) ministrada(s) no curso de graduação em Ciências Contábeis
Descritiva	Teoria da Avaliação	Sim ou Não	-
		Nota	
	Normas Internacionais de Educação Contábil	Sim ou Não	-
		Nota	-
	Taxionomia de Bloom	Sim ou Não	-
	Abordagem	Nota	-
	Competências Profissionais		
	Geral	Sim ou Não	-
		Nota	

Fonte: Elaborado pela autora.

O teste de Kruskal-Wallis, segundo Conover (1999), permite que no mínimo três grupos independentes (amostras) sejam comparados por meio de uma média dos postos (posto médio) dos grupos. Este teste permite verificar se não há diferença entre os tratamentos dados para os grupos ou se pelo menos dois tratamentos diferem entre si (CONOVER, 1999). As hipóteses estatísticas definidas para este teste são:

$$H_0 = \mu_s = \mu_n; H_1 = \mu_s \neq \mu_n$$

O instrumento estatístico correlação linear pode ser compreendido como a associação entre duas variáveis métricas passíveis de ordenação (MARTINS; THEÓPHILO, 2007). Os resultados obtidos por meio da correlação linear podem variar entre positivo e negativo e serem classificados conforme intervalo do coeficiente de correlação linear, variando de -1,0 a +1,0 (MALHOTRA et al., 2008). Essa estatística é utilizada quando se quer mensurar o grau de associação ou a força entre duas variáveis (GUJARATI; PORTER, 2011). As hipóteses estatísticas definidas para este instrumento são:

$$H_0 = \rho = 0; H_1 = \rho \neq 0$$

Biase (2006) explica que a comparação múltipla de proporções é utilizada quando se quer fazer a comparação de mais de duas proporções e há a rejeição de igualdade delas. A autora complementa que para esse tipo de teste é necessário que os níveis dos fatores sejam qualitativos e não estruturados, sendo considerado um complemento do teste F (BIASE, 2006). As hipóteses para esse teste podem ser definidas como:

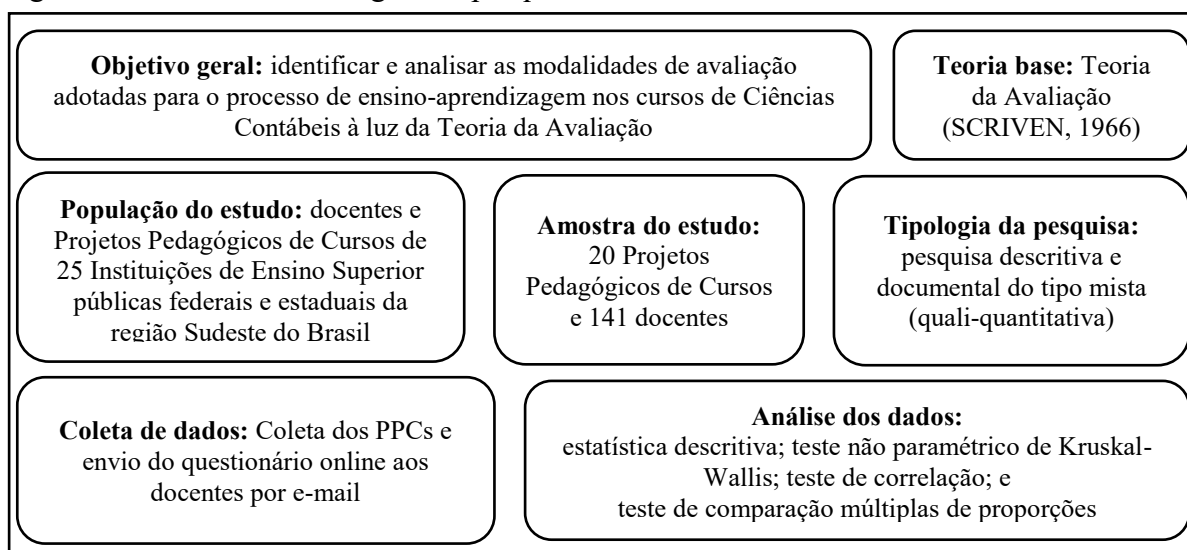
H_0 = as proporções são iguais; H_1 = pelo menos duas proporções diferem entre si

A pesquisa se limitou às instituições de ensino superior da região Sudeste do Brasil, que tinham em seu portfólio o curso de graduação em Ciências Contábeis, não sendo contempladas as instituições particulares ou de outras regiões e nem programas de pós-graduação na área. Quanto aos docentes, estes se limitaram àqueles que estavam vinculados às instituições de ensino no momento da aplicação dos questionários e que o responderam.

Os PPCs se limitaram àqueles que foram coletados nos *sites* das instituições de ensino ou que foram disponibilizados pelas coordenações dos cursos quando solicitados. A data de vigência da maioria das Normas Internacionais de Educação Contábil pode ser um limitante tanto em relação à menção delas nos PPCs quanto para alguma das respostas das perguntas sobre o assunto feitas no questionário.

A Figura 6 apresenta uma visão geral dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Figura 6 - Resumo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo são apresentados os resultados obtidos nas duas fases metodológicas e suas respectivas análises.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesse tópico são apresentadas a análise e discussão das etapas qualitativa e quantitativa. Nos resultados da fase qualitativa apresentam-se as análises de conteúdo dos PPCs captados dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste e nos resultados da fase quantitativa são analisadas as respostas obtidas por meio do questionário enviado aos docentes das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste.

4.1 Resultados da fase qualitativa

Foram analisados 20 PPCs, sendo 12 deles de Instituições de Ensino Superior de Minas Gerais, três de Instituições de Ensino Superior São Paulo, três de Instituições de Ensino Superior do Rio de Janeiro e um da Instituição de Ensino Superior do Espírito Santo. Os PPCs analisados foram: UFES, UFU, UFU-FACIP, UFMG, UFSJ, UFV, UFV-RP, UFVJM, Unimontes, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFJF, UFJF-GV, UFRJ, UFRRJ, UERJ, UNIFESP-Osasco, USP, USP-RP e UFF-Niterói. Para não haver identificação dos PPCs, eles foram denominados de PPC1 a PPC20.

Na análise dos PPCs, verificou-se a aderência de cada uma das seguintes categorias: (1) modalidade de avaliação; (2) métodos de avaliações propostos; (3) distribuição de avaliação; (4) forma de distribuição de nota; (5) tipos de avaliações; (6) princípios de avaliação; (7) análise das competências profissionais; e (8) convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil, conforme apresentado e especificado nos aspectos metodológicos. Nos subtópicos que seguem, serão apresentadas cada uma das categorias identificadas nos PPCs, com exceção do item (4) forma de distribuição de nota, que não foi identificado em nenhum PPC.

Conforme mencionado capítulo anterior, foram consultados dois capítulos dos PPCs, o que aborda o perfil do egresso, especificamente para análise das competências profissionais e o que aborda as diretrizes de avaliação para análise das demais categorias. Dos 20 PPCs, quatro não apresentavam o capítulo de avaliação (PPC8, PPC9, PPC15 e PPC20) e um deles (PPC18) não apresentava nenhum dos dois capítulos. A seguir são analisadas cada uma das categorias individualmente e depois são analisadas as categorias de um modo geral.

4.1.1 Análise das categorias do estudo

4.1.1.1 Modalidade de avaliação

Em relação às modalidades de avaliação, foi identificado que oito PPCs (PPC1, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC13, PPC16 e PPC17) fazem indicação de qual modalidade o docente deve usar no processo de avaliação de ensino-aprendizagem. A modalidade somativa foi indicada apenas no PPC3. Tal identificação ocorreu pelo fato de ter sido definido que uma “[...] prova que será realizada após o término do ano letivo, onde será atribuída ao aluno, nota de zero a dez” (PPC3). Verificou-se uma forma de avaliação final para obtenção de nota para êxito nas disciplinas e conforme visto na teoria, tal ação converge com a modalidade somativa (HAYDT, 1991; ALMEIDA, 1997; PILETTI, 2007).

A modalidade diagnóstica foi indicada por três PPCs (PPC4, PPC5 e PPC16), porém, ao analisar a forma como os PPCs apresentam essa modalidade, foi constatado que a instrução não indica para os docentes aplicarem uma avaliação inicial de modo a verificar o nível de conhecimento dos discentes, como preconizado por Haydt (1997) e Piletti (2007). O PPC5 indica que ao ser diagnosticado que o discente tem dificuldade em disciplinas básicas (português, matemática e informática), ele deve cumprir atividades de nivelamento. O PPC4 e PPC16 indicam que a modalidade diagnóstica deve ser utilizada associada à avaliação formativa ao longo do semestre, diagnosticando as dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem e não no início como um meio de identificar as dificuldades do discente (HAYDT, 1997; PILETTI, 2007), como exemplo consta no PPC4 que:

O aspecto diagnóstico da avaliação possibilita apontar as falhas e os pontos positivos do desenvolvimento do aluno e fornecer um *feedback* para a ação didática do professor, no sentido de indicar se sua metodologia de trabalho em sala de aula está adequada ou se a mesma precisa ser reorganizada ou reformulada.

A modalidade formativa foi identificada em todos os oito PPCs e todos abordam a necessidade do acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizado com o intuito de direcionar a aprendizagem para o alcance dos objetivos educacionais (HAYDT, 1997; PILETTI, 2007). Os trechos do PPC4 e PPC17 exemplificam tal análise: “[...] um processo avaliativo que seja realizado continuamente possibilitará perceber os avanços e fragilidades do aprendizado no campo do conhecimento e ao mesmo tempo, orientar o professor no caminho de suas práticas didáticas” (PPC4) e “[...] o sistema de avaliação do curso segue a

lógica da modalidade de ensino-aprendizagem do curso e envolve [...] instrumentos de avaliação formativa contínua”.

Além disso, os PPCs permitem que o discente e docente trabalhem juntos para o alcance dos objetivos educacionais, o que é preconizado pelas DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b), como atestado pelo trecho do PPC3 “[...] por meio dela [avaliação], os resultados, que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos no plano de curso, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias”.

4.1.1.2 Métodos de avaliação

Foi identificado em 11 PPCs (PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11, PPC14, PPC15, PPC16 e PPC17) quais os métodos de avaliação devem ser utilizados no processo de avaliação de ensino-aprendizagem. Foi indicado que deve ser feito o uso de provas tanto objetivas quanto subjetivas que podem ser associadas à modalidade somativa (PILETTI, 2007) em oito PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11, PPC16 e PPC17); e trabalhos em grupo ou individual, seminários, pesquisa, estudo de caso, observações em sala, exercícios e relatórios que podem ser associados à modalidade formativa (PILETTI, 2007) nos 11 PPCs.

Observou-se que não houve indicação de métodos de avaliação diagnóstica em nenhum dos PPCs. Porém, há a indicação do uso da modalidade diagnóstica, conforme apresentado na categoria de análise modalidades de avaliação, em três dos PPCs (PPC4, PPC5 e PPC16) que indicam os métodos de avaliação. A não indicação dessa modalidade permite inferir que há divergências nas informações, uma vez que o professor é instruído a seguir a modalidade diagnóstica, mas não a avaliar segundo a modalidade.

4.1.1.3 Distribuição de avaliação

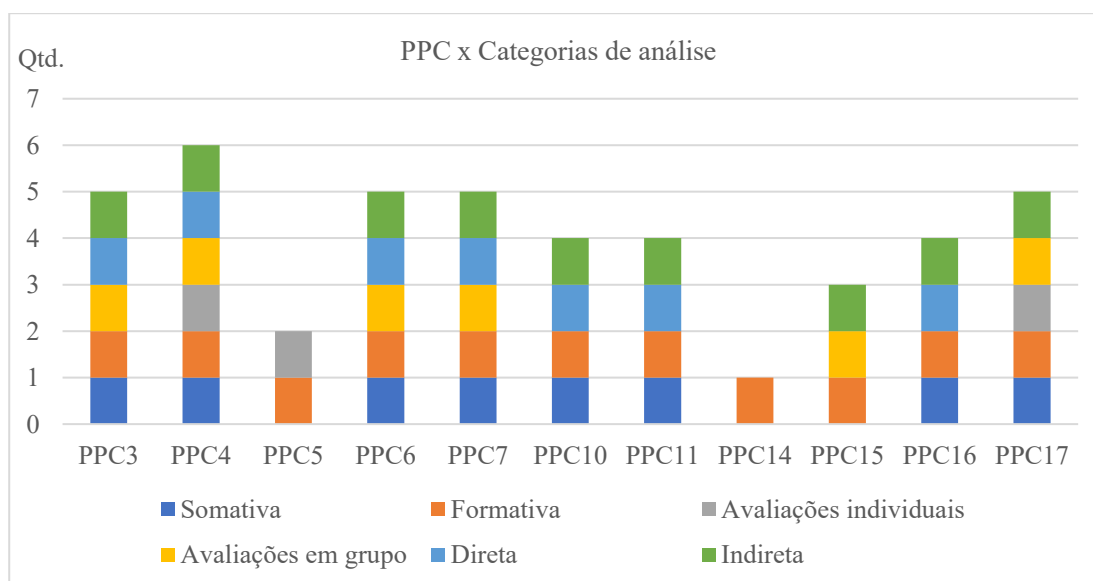
Na categoria de distribuição de avaliação foi observado que cinco PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC15 e PPC17) preconizam a forma como a avaliação pode ocorrer. Em três desses PPCs (PPC4, PPC15 e PPC17) há a indicação de avaliações individuais, em situações como provas, trabalhos e apresentação de trabalhos. Em todos os cinco PPC foram identificadas avaliações em grupo, como debates, seminários e apresentações de trabalhos.

4.1.1.4 Tipos de avaliações

As avaliações podem ser do tipo direta ou indireta (ROGERS, 2006; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007; ALLEN, 2008). Foi identificado que nove PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11, PPC15, PPC16 e PPC17) indicam os tipos de avaliações a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, desses, sete PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11 e PPC16) abordam que a avaliação pode ser feita por meio de testes/provas, o que corresponde ao tipo direta (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007; ALLEN, 2008). Todos os PPCs apresentam algum método de avaliação considerada indireta (ROGERS, 2006; ALLEN, 2008), como pesquisas, seminários, debates, relatórios e entrevistas.

O Gráfico 1 compila os resultados encontrados nas categorias de análise dos métodos, tipos e a formas de distribuição de avaliação identificadas em cada um dos 11 PPCs (PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11, PPC14, PPC15, PPC16 e PPC17).

Gráfico 1 – Métodos, tipos e formas de distribuição de avaliação



Fonte: Dados da pesquisa.

Como apresentado na seção dos métodos de avaliação, as variáveis para essa categoria, somativa ou formativa, foram encontradas em 11 PPCs (PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC10, PPC11, PPC14, PPC15, PPC16 e PPC17). As variáveis dos tipos de avaliação, direta ou indireta, foram encontradas em nove PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC7, PPC10,

PPC11, PPC15, PPC16 e PPC17). Já as variáveis para as formas de distribuição de avaliação, individual ou em grupo foi encontrada em cinco PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC15 e PPC17).

O Gráfico 1 permite observar o que cada um dos 11 PPCs apresentam pelas categorias que interagem entre si, uma vez que o método de avaliação formativa pode se relacionar mais diretamente com o tipo de avaliação indireta e distribuição de avaliações em grupo. Por conseguinte, o método de avaliação somativa pode se relacionar com mais afinidade com o tipo de avaliação direta e distribuição de avaliações individuais.

Dessa forma, pode-se observar, por exemplo, que o PPC15 atende essa associação entre os métodos, tipo e distribuição de avaliação da modalidade de avaliação formativa. O PPC4 apresenta a associação tanto da modalidade de avaliação formativa quanto a somativa. Os demais PPCs mesclam as categorias analisadas. Independente da modalidade de avaliação indicada nos PPCs é possível verificar que eles buscam manter um equilíbrio entre elas, assim como preconizado por Shaftel e Shaftel (2007).

4.1.1.5 Princípios de avaliação

Em nove PPCs (PPC1, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC9, PPC13, PPC16 e PPC17) foram identificados os 10 princípios de avaliação propostos pela literatura. O primeiro dos princípios identificado nos PPCs, exceto no PPC5, foi o da avaliação ser um processo contínuo e sistemático, tendo sido afirmado em todos os PPCs que as atividades avaliativas devem ocorrer ao longo processo de ensino-aprendizagem de forma planejada, como, por exemplo, no PPC3:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar, passo a passo, o processo de ensino e aprendizagem. Por meio dela, os resultados, que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos, são comparados com os objetivos propostos no plano de curso, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias.

Em dois PPCs (PPC1 e PPC4) foi identificada a instrução do *feedback* contínuo ao discente sobre o seu desempenho, o que possibilita que ele corrija seu aprendizado no processo de ensino-aprendizagem, conforme o que é argumentado por Abreu e Masetto (1983), Haydt (1991) e Sousa (2007). Tal identificação pode ser verificada no exemplo extraído do PPC1: “[...] em termos práticos, os instrumentos de avaliação deverão ser

aplicados ao longo do semestre letivo, dando ao aluno um *feed-back* [sic] continuado, de modo a possibilitar ao mesmo a correção do seu aprendizado ao longo do semestre”.

O segundo princípio identificado em cinco PPCs (PPC3, PPC4, PPC9, PPC13 e PPC16) foi o da avaliação ser funcional, sendo que em todos os PPCs foi indicado que a avaliação precisa ter como foco os objetivos propostos para a aprendizagem (ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1991; SOUSA, 2007), como apresentado nos trechos dos PPC13 “[...] o sistema de avaliações deve subsidiar o docente a diagnosticar problemas, redefinir rumos e aferir resultados em relação aos objetivos propostos” e PPC14 “[...] planejamento dos procedimentos de avaliação de forma integrada com o processo educacional, com conteúdos e objetivos bem definidos”.

O terceiro princípio analisado em cinco PPCs (PPC3, PPC4, PPC6, PPC13 e PPC16) foi o da avaliação ser orientadora, pois a avaliação deve auxiliar o discente à obtenção de conhecimento (HAYDT, 1991), como exemplificado pelo trecho do PPC3 “[...] a avaliação efetiva dar-se-á durante o processo, nas relações dinâmicas de sala de aula que orientam as tomadas de decisões frequentes, relacionadas ao tratamento do conteúdo e a melhor forma de compreensão e produção do conhecimento pelo aluno”.

O quarto princípio encontrado em apenas um PPC (PPC4) foi o de a avaliação ser integral. Nesse PPC foi afirmado que “[...] avaliação deve ser pensada como um ato cotidiano e o professor deve avaliar o aprendizado em diferentes oportunidades”, o que condiz com o que é afirmado por Haydt (1991). No quinto princípio, o da avaliação ser ampla, foi indicado que o docente deve observar a mudança no comportamento dos discentes por meio das avaliações (TYLER, 1983), contemplar os aspectos cognitivos (BLOOM et al., 1983) e os preceitos desse princípio (ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1991; SOUSA, 2007) em dois PPCs (PPC4 e PPC9), como verificado neste trecho do PPC9 “[...] opção preferencial pelos instrumentos de avaliação que contemplem os aspectos cognitivos, as habilidades e as competências do processo ensino-aprendizagem”.

O sexto princípio, o de a avaliação ser clara, foi encontrado apenas no PPC4, que assevera que “[...] processo avaliativo precisa envolver clareza e transparência dos objetivos e da forma de avaliação”. O sétimo princípio identificado em dois PPCs (PPC4 e PPC6) foi o da avaliação ser técnica; no PPC4 foi afirmado que as avaliações devem diversificar as formas de avaliação e tipo de questão e no PPC6 foi abordada a questão da autoavaliação como forma de avaliação (ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1991; SOUSA, 2007).

O oitavo princípio, o da avaliação estar relacionada com o processo de aprendizagem, foi encontrado em dois PPCs (PPC4 e PPC13), sendo que nos dois foi identificada a

necessidade de verificação do cumprimento dos objetivos e auxiliar o discente a alcançá-los (ABREU; MASETTO, 1983; HAYDT, 1991; SOUSA, 2007), como exemplificado no trecho “[...] o sistema de avaliações deve subsidiar o docente a [...] redefinir rumos e aferir resultados em relação aos objetivos propostos, e auxiliar o discente a traçar seu percurso de aprendizagem e organizar ações, identificando suas deficiências e [...] engajamento pessoal” (PPC13).

No nono princípio analisado foram identificados elementos que contribuem para o entendimento da adequação do plano aos objetivos propostos (ABREU; MASETTO, 1983) nos mesmos dois PPCs do princípio anterior (PPC4 e PPC13), como observado neste trecho “[...] um processo avaliativo que seja realizado continuamente possibilitará perceber os avanços e fragilidades do aprendizado no campo do conhecimento e ao mesmo tempo, orientar o professor no caminho de suas práticas didáticas” (PPC4).

O décimo e último princípio indicado é o da avaliação ser observada e registrada tanto pelo docente quanto pelo discente, que foi identificado em três PPCs (PPC1, PPC4 e PPC9). Eles preveem uma avaliação do discente sobre o docente para que com isso, as falhas do processo de ensino-aprendizagem sejam corrigidas (ABREU; MASETTO, 1983). Tal constatação pode ser exemplificada pela citação retirada do PPC9:

Utilização dos resultados das avaliações para monitorar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, para orientar os professores e discentes, para estimular e acompanhar o aprendizado individual dos discentes e para garantir a obediência a padrões mínimos de qualidade de desempenho profissional dos discentes que irão se graduar. Desse modo, as avaliações serão utilizadas como uma forma de aprimoramento da educação do discente e das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores.

4.1.1.6 Competência profissional

As competências profissionais são preconizadas pelas DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e devem ser apresentadas nos PPCs desses cursos em território nacional (BRASIL, 2004b). O IFAC visando a internacionalização e padronização da educação contábil promovem as Normas Internacionais de Educação Contábil que tem como uma das finalidades a melhora da profissão contábil em uma escala global (IAESB, 2017).

Dessa forma, os três preceitos das competências profissionais, conhecimento, habilidade e atitude e foram identificados em 19 PPCs (PPC1, PPC2, PPC3, PPC4, PPC5, PPC6, PPC7, PPC8, PPC9, PPC10, PPC11, PPC12, PPC13, PPC14, PPC15, PPC16, PPC17, PPC19 e PPC20). Cabe ressaltar que não foi identificado em nenhum PPC diretrizes para

avaliação das competências profissionais e sim as competências que os egressos devem adquirir na graduação.

A competência relacionada ao conhecimento foi apresentada, especificamente, quando indica que o discente deve desenvolver pensamento crítico e também que ele, ao se tornar um profissional, saiba usar a terminologia contábil de forma correta, além de saber aplicar a legislação adequada para cada ocasião (ABREU; MASETTO, 1983; SAUPE et al., 2006; PILETTI, 2007; BRASIL, 2004b). O conhecimento é uma das competências que Kruger et al. (2013) indicaram como almejadas pelas instituições de ensino para os seus discentes, além de ser uma das competências almejadas pelos profissionais da área (OTT et al., 2011).

Em relação às habilidades os PPCs indicam que os discentes devem desenvolver durante o curso autonomia intelectual para poder desempenhar com habilidade todos os desdobramentos que se fizerem necessários para a profissão (ABREU; MASETTO, 1983; SAUPE et al., 2006; PILETTI, 2007). Klibi e Oussii (2013) e Patrama (2015) pesquisaram que os empregadores procuram profissionais contábeis com uma alta gama de habilidades práticas, o que é preconizado pelos PPCs, uma vez que esses projetos apresentam que os egressos devem ser capazes de estabelecer a relação entre teoria e prática em situações reais.

Já em relação às atitudes, todos os PPCs concordam que ética é fundamental, uma vez que todos os projetos mencionam o inciso VIII do artigo 4º das DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis que preconiza que o profissional deve “[...] exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais” (BRASIL, 2004b, p. 5). Além dessa, os PPCs mencionam outras atitudes como ter um desempenho satisfatório nas proposições que surgirem e que nesses casos sejam aplicados os domínios adequados para cada situação (ABREU; MASETTO, 1983; SAUPE et al., 2006; PILETTI, 2007).

Kermis e Kermis (2011) na sua pesquisa, visando preparar o discente para a profissão, desenharam um laboratório experimental no qual simularam as competências necessárias para um profissional contábil. O trabalho desses autores exemplifica a necessidade de se relacionar as competências trabalhadas na academia com a empregada na profissão. Outros trabalhos (OTT et al., 2011; KLIBI; OUSSII, 2013; PRATAMA, 2015; ALI et al., 2016) tiveram como objetivo verificar como os profissionais e acadêmicos da área contábil percebem a importância das competências profissionais e em todos eles há divergência entre os dois grupos, sendo que os profissionais se preocupam mais com a prática.

Não foi identificado em nenhum dos PPCs analisados a menção das competências profissionais no capítulo que aborda as diretrizes básicas e os critérios de avaliação da aprendizagem. Verificou-se que, na apresentação das diretrizes básicas e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem propostas pelos cursos, não é evidenciado como avaliar as competências profissionais dos discentes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar que foi observado que todos os PPCs reproduzem parte ou toda as DCN para os cursos de Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b) para indicar as competências profissionais esperadas para os egressos do curso. Em nenhum dos PPCs foi identificado menção quanto à internacionalização dessas competências, como preconizado pela IFAC (IAESB, 2017).

4.1.1.7 Convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil

Foram identificados três dos seis princípios de avaliação das Normas de Internacionais de Educação Contábil IES 6 em quatro PPCs (PPC1, PPC5, PPC6 e PPC13). A identificação ocorreu de forma indireta, uma vez que as normas não foram mencionadas de forma direta, porém, o texto dos PPCs possibilitou a identificação de elementos que caracterizam os princípios preconizados na IES 6. O princípio da validade foi identificado no PPC13, uma vez que esse PPC afirma que o conteúdo da avaliação meça o que é necessário para a formação do profissional contábil (IAESB, 2017).

O princípio da transparência foi identificado em três PPCs (PPC1, PPC6 e PPC13), pelo fato desses PPCs determinarem que o cronograma completo das avaliações deve ser divulgado com antecedência aos discentes (IAESB, 2017), como exemplificado no trecho do PPC1 “[...] faz-se necessário que as regras para o processo sejam claramente disponibilizadas ao aluno”. O último princípio, o da suficiência, foi encontrado em dois PPCs (PPC5 e PPC6) e foi considerado por preconizar que sejam avaliadas as competências profissionais requeridas do profissional contábil (IAESB, 2017), como apresentado no inserto do PPC5:

Integrar a dimensão teórica com a prática profissional, fazendo interlocuções do conhecimento específico com áreas afins. Conduzir o aluno a um aprofundamento temático e científico, ampliando sua capacidade de interpretação, em uma visão crítica e aptidões para fazer interlocução do conhecimento específico com outras áreas afins.

Na próxima seção é apresentada uma visão geral da análise das categorias feita em todos os 20 PPCs que compõem a amostra desta pesquisa.

4.1.2 Análise geral das categorias

A análise geral das categorias permite evidenciar a adesão de cada uma das categorias e variáveis em relação ao todo. Cabe ressaltar que não foram identificadas todas as categorias de análise em todos os PPCs, o que torna a análise diferenciada para cada um deles. Na Tabela 1 apresenta-se um compilado de todas as categorias identificadas em cada um dos 20 PPCs analisados.

Tabela 1 - Categorias analisadas nos PPCs

Categoria	Variáveis a serem observadas	N	% de Avaliações Identificadas
Modalidade de Avaliação	Diagnóstica	3	15%
	Formativa	8	40%
	Somativa	1	5%
Métodos de avaliação	Diagnóstica	0	0%
	Formativa	11	55%
	Somativa	8	40%
Distribuição de avaliação	Grupo	5	25%
	Individual	3	15%
Forma de distribuição de nota	Atividades avaliativas	0	0%
	Participação	0	0%
Tipos de avaliações	Direta	7	35%
	Indireta	9	45%
Princípios de Avaliação	Processo contínuo e sistemático	8	40%
	Funcional	5	25%
	Orientadora	5	25%
	Integral	1	5%
	Ampla	2	10%
	Clara	1	5%
	Técnica	2	10%
	Relacionada com o processo de aprendizagem	2	10%
	Incidida sobre o desempenho do docente e a adequação do plano	1	5%
	Observada e registrada pelo docente e pelo discente	3	15%
Competências profissionais	Conhecimentos	19	95%
	Habilidades	19	95%
	Atitudes	19	95%
Convergência com as IES 6	Confiabilidade	1	5%
	Validade	0	0%
	Equidade	0	0%
	Transparência	3	15%
	Suficiência	2	10%

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao ser analisada cada uma das categorias percebe-se que não foi encontrada uma variável que foi unânime em todos os PPCs. Isso ocorreu pelo fato de um dos PPCs não

apresentar nenhum dos dois capítulos analisados (perfil do egresso e diretrizes básicas e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem), o que mostra que ele não está em conformidade com o que é preconizado nas DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b) e, conseqüentemente, não instrui os docentes quanto ao perfil do egresso e as diretrizes de avaliação. Sendo então, o máximo de correspondência de 95% para as variáveis da categoria análise das competências profissionais.

A categoria de análise modalidade de avaliação foi identificada em 40% dos PPCs, sendo a modalidade mais presente a formativa que, segundo Fernandes (2011), possibilita que o discente tenha um papel central na aprendizagem e que o docente tenha um contato mais próximo com ele. Já a modalidade somativa foi identificada em apenas um PPC, o que, de acordo com Tridane et al. (2015), pode não refletir o nível de aprendizagem dos discentes.

Um fato que pode ser observado é o de que há a indicação dos métodos de avaliação em maior quantidade (55%) do que há a indicação das modalidades de avaliação (40%). O que permite inferir que não há uma unificação das informações que são apresentadas e repassadas aos docentes nos PPCs das suas Instituições de Ensino Superior e não há o detalhamento das informações como instruído pelo MEC (2015b), o que pode afetar no estabelecimento dos objetivos educacionais da disciplina.

Outra observação é o fato das variáveis das categorias distribuição de avaliação e forma de distribuição de nota terem pouca ou nenhuma identificação nos PPCs. Tal fato pode ser justificado por ser indicado em alguns dos PPCs (PPC12, PPC13 e PPC16) que o docente tem autonomia quanto ao plano de ensino para a sua disciplina, o que inclui também a distribuição das pontuações ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como exemplificado nos trechos dos PPCs apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Avaliação proposta nos planos de ensino

PPC12	A verificação da eficiência em cada disciplina será realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino dessas disciplinas.
PPC13	O processo de avaliação dependerá das especificidades de cada unidade curricular e do docente responsável, devendo ser explicitado no Plano de Ensino da Unidade Curricular, preparado pelo docente e aprovado pelo Colegiado de Curso no início de cada semestre letivo.
PPC16	As avaliações do processo ensino-aprendizagem são realizadas conforme estratégias metodológicas previstas nos planos de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa.

Mesmo indicando que o plano de ensino é elaborado pelo docente, o PPC13 determina que tal plano deverá ser aprovado em colegiado antes do início do semestre letivo. Ao passar pelo colegiado o plano proposto pelo docente será discutido e, caso necessário, alterado para

que ele possa refletir o planejamento do professor que tem flexibilidade para alterar esse plano no decorrer da disciplina. Nesse sentido, o PPC13 afirma que o docente pode, ao constatar um problema quanto aos objetivos propostos, alterar o que foi planejado para a disciplina.

O PPC1, mesmo não afirmando nada sobre o plano de ensino, estipulou que “[...] os instrumentos de avaliação devem ser aplicados, preferencialmente, em no mínimo três momentos distintos, não concentrando mais do que 40% da nota total em cada momento”, sem fazer distinção quanto à porcentagem destinada a cada forma de distribuição da nota (atividades avaliativas ou participação) e quanto a distribuição de avaliação (individual ou em grupo). Informações semelhantes não foram identificadas em nenhum dos outros 19 PPCs analisados.

A indicação nos PPCs sobre o tipo de avaliação (direta ou indireta) pode orientar o docente quanto a abordagem (tradicional ou ativa) que a Instituição de Ensino Superior espera que ele utilize no processo de ensino-aprendizagem. Os dados dessa categoria indicam que os docentes são instruídos a avaliarem os discentes mais indiretamente que diretamente, o que permite inferir a adoção de uma abordagem mais ativa e o que, por sua vez, pode indicar uma modalidade de avaliação mais formativa.

A presença dos princípios de avaliação nos PPCs e o conhecimento desses princípios por parte do corpo docente é de extrema importância para a que a avaliação seja condizente e coerente com o processo de ensino-aprendizagem e os objetivos educacionais (ABREU; MASETTO, 1983; MARQUES, 1977; PILETTI, 2007). Por isso se faz importante que os PPCs abarquem os conceitos dos princípios e não é a realidade dos PPCs analisados, visto que o princípio mais identificado esteve presente em apenas 40% dos PPCs.

As competências profissionais foram indicadas em todos os PPCs analisados e esse fato demonstra que as Instituições de Ensino Superior estão em consonância com as DCN dos cursos de graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b) conforme estabelecido pelo MEC (2015b) no perfil do egresso.

Em relação à categoria Convergência com a IES 6, pode-se observar que mesmo a adoção das Normas Internacionais de Educação Contábil terem sido encorajadas a partir de 2009, sua primeira publicação foi em 2003 (IAESB, 2009, 2017), ano anterior à indicação de publicação do PPC mais antigo analisado (com exceção do PPC da UFF de Niterói e USP, que não indicam o ano). Dentre os PPCs há apenas três datados de anos anteriores ao de 2009, sendo o restante posterior a essa data, o que poderia fornecer tempo suficiente para as Instituições de Ensino Superior reverem os seus PPCs e considerarem a adoção das Normas

Internacionais de Educação Contábil, porém, as normas são pouco conhecidas e divulgadas no meio acadêmico brasileiro (JACOMOSS, 2015).

4.2 Resultados da fase quantitativa

Foram compiladas as repostas dos 141 participantes da pesquisa. Os resultados foram analisados em três etapas. Na primeira etapa foi feita uma caracterização do perfil do respondente, na segunda etapa foram apresentados os resultados da estatística descritiva para todas as assertivas, e na terceira etapa os testes estatísticos de comparação múltipla de proporções e correlação linear e o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas que abordam a Teoria da Avaliação e os princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6

4.2.1 Caracterização do perfil respondente

Na caracterização do perfil respondente foram feitas perguntas referentes a idade, sexo, estado da Instituição de Ensino Superior, formação acadêmica, titulação, tempo de atuação na docência no ensino superior, tempo de atuação na instituição de ensino atual, sigla da Instituição de Ensino Superior que está vinculado, tempo de atuação em cursos de graduação em Ciências Contábeis, se atua em outra área, além da docência, qual área ministra disciplinas, se participou de algum curso de formação pedagógica, a quantidade em percentual de nota que ele distribui para avaliações individuais e em grupos, e a quantidade de atividades avaliativas individuais e em grupo ele aplica em média nas disciplinas que ministra.

Na Tabela 2 são apresentados os resultados sobre a caracterização de sexo, idade, estado e sigla da Instituição de Ensino Superior na qual o respondente está vinculado.

Tabela 2 - Perfil dos respondentes

Gênero	N	%	Sigla da Instituição	N	%
Feminino	62	43,97%	UFU	26	18,44%
Masculino	79	56,03%	UFV	14	9,93%
Total	141	100%	UNIMONTES	14	9,93%
Idade	N	%	UFES	13	9,22%
de 26-35	36	25,53%	UFRJ	11	7,80%
de 36-45	42	29,79%	UFVJM	10	7,09%
de 46-55	42	29,79%	USP	9	6,38%
de 56-65	17	12,06%	UFJF	8	5,67%
Acima de 66	4	2,84%	UFJF-GV	8	5,67%
Total	141	100%	UFMG	8	5,67%
Estado	N	%	UFF	6	4,26%
ES	13	9,22%	USP-RP	6	4,26%
MG	91	64,54%	UNIFESP	3	2,13%
RJ	19	13,48%	UEMG	2	1,42%
SP	18	12,77%	UERJ	2	1,42%
Total	141	100%	UFV-RP	1	0,71%
			Total	141	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos 141 respondentes, há 62 pessoas do sexo feminino e 79 do sexo masculino. Em relação a idade dos respondentes, 25,53% (36 pessoas) estão na faixa etária de 26 a 35 anos, 29,79% (42 pessoas) estão na faixa etária de 36 a 45 anos e na faixa de 46 a 55 anos, 12,06% (17 pessoas) tem entre 56 e 65 anos e 3,84% (4 pessoas) estão acima dos 66 anos. Aproximadamente 2/3 dos respondentes (91 pessoas) trabalham em Instituição de Ensino Superior no estado de Minas Gerais, enquanto 19 pessoas estão alocadas no estado do Rio de Janeiro, 18 pessoas em São Paulo e 13 no Espírito Santo.

Quando questionado sobre a Instituição de Ensino Superior na qual o respondente está vinculado, 26 deles afirmaram trabalhar na UFU (MG); cabe ressaltar que essa questão no questionário pedia uma resposta dissertativa e não houve indicação de docentes da UFU-FACIP, porém pela quantidade de respondentes é possível afirmar que a amostra da UFU é composta de docentes pertencentes a dois *campi* (Uberlândia e Ituiutaba). A UFV (MG) e a UNIMONTES (MG) ocupam o segundo lugar com maior número de participantes (14 participantes cada), seguida da UFES (ES) com 13 respondentes. Instituições dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo aparecem pela primeira vez em quarto e sexto lugar, respectivamente, com 11 e 9 docentes cada.

Na Tabela 3 são apresentadas as áreas de formação dos respondentes, sua maior titulação e a área das disciplinas ministradas por eles.

Tabela 3 - Formação, titulação e área de atuação

Formação	N	%	Titulação	N	%	Área	N	%
Ciências Contábeis	113	80,14%	Mestrado	62	43,97%	Societária	53	37,59%
Administração	16	11,35%	Doutorado	53	37,59%	Gerencial	42	29,79%
Economia	4	2,84%	MBA/especialização – <i>latu sensu</i>	14	9,93%	Pública	14	9,93%
Ciências Contábeis e Administração	3	2,13%				Tributária	14	9,93%
Direito	2	1,42%	Pós-doutorado	10	7,09%	Finanças	7	4,96%
Ciências Contábeis e Direito	1	0,71%				Auditoria	2	1,42%
Computação	1	0,71%	Livre docência	2	1,42%	Inválida	9	6,38%
Engenharia	1	0,71%						
Total	141	100%	Total	141	100%	Total	141	100%

Fonte: Dado da pesquisa

Quando analisada a área de graduação dos respondentes foi identificado que 117 docentes são formados em Ciências Contábeis, sendo que 113 pessoas são formadas apenas em Ciências Contábeis, três em Ciências Contábeis e Administração e um em Ciências Contábeis e Direito. Do total, 16 docentes são formados em Administração e oito são formados em outras áreas como Economia, Engenharia, Computação e Direito.

Em relação a titulação, 43,97% dos respondentes são mestres, 37,59% são doutores, 9,93% possuem MBA/ especialização, 7,09% pós-doutorado e 1,42% livre docência. Observa-se que nenhum dos docentes possui formação acadêmica em cursos de licenciatura, que são cursos que conferem ao docente competências para atuar na educação básica (MEC, 2017b), porém, que podem permitir tais competências sejam extrapoladas para outros níveis de ensino.

As áreas de atuação dos respondentes se concentram primordialmente em Societária e Gerencial, com 37,59% e 29,79% do total, respectivamente. Quase 10% da amostra disse ser docente da área Pública e Gerencial, 4,96% são da área de Finanças e 1,42% são de Auditoria. Do total, nove pessoas marcaram a opção outra e não escreveram alguma área válida. Além dessas três questões foi perguntando ao docente se ele atua em outra área e 43,26% praticam alguma atividade, tais como auditoria, consultoria, contabilidade pública e privada, analista, entre outros.

Também foi questionado se os docentes participaram de algum curso de formação pedagógica e cerca de 35% afirmaram que sim, dentre as respostas, foi indicado cursos de metodologia e didática no ensino superior, pós-graduação na área de educação e cursos institucionais. Andere e Araújo (2008) afirmam que a formação pedagógica do docente é tão importante quanto a formação prática e técnica e Slomski et al. (2007) complementam que essa formação é essencial para o aumento na qualidade de ensino na graduação. Por sua vez,

Amorim et al. (2011) asseveram que docentes com habilidades pedagógicas são mais competente no processo de ensino-aprendizagem.

Na Tabela 4 são apresentados os dados para o tempo de atuação do docente no ensino superior, em cursos de Ciências Contábeis e na Instituição de Ensino Superior atual.

Tabela 4 - Tempo de atuação

Anos	Tempo de Atuação					
	Ensino Superior		Cursos de Ciências Contábeis		Instituição atual	
	N	%	N	%	N	%
até 3 anos	17	12,06%	20	14,18%	38	26,95%
4 a 7 anos	24	17,02%	30	21,28%	39	27,66%
8 a 11 anos	25	17,73%	32	22,70%	24	17,02%
12 a 15 anos	23	16,31%	19	13,48%	10	7,09%
16 a 19 anos	15	10,64%	12	8,51%	5	3,55%
20 a 23 anos	14	9,93%	13	9,22%	4	2,84%
24 a 27 anos	14	9,93%	8	5,67%	14	9,93%
28 a 31 anos	3	2,13%	2	1,42%	2	1,42%
32 a 35 anos	5	3,55%	4	2,84%	3	2,13%
36 a 39 anos	0	0,00%	0	0,00%	2	1,42%
acima de 40	1	0,71%	1	0,71%	0	0,00%
Total	141	100%	141	100%	141	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao tempo de atuação dos docentes, cerca de 17% atuam no ensino superior entre 4 e 15 anos, com destaque para a faixa de 8 a 11 anos que corresponde a maior porcentagem da categoria, com 17,73% dos respondentes, nessa mesma faixa de tempo, 22,70% indicaram que atuam em cursos de Ciências Contábeis. Quanto ao tempo de atuação na Instituição de Ensino Superior atual, 27,66% indicaram que atuam entre 4 a 7 anos. Poucos docentes atuam a mais de 28 anos, correspondendo a aproximadamente 6%, 5% e 5% do total de respondentes com atuação no ensino superior, em cursos de Ciências Contábeis e na Instituição de Ensino Superior atual, respectivamente.

Na Tabela 5 são apresentados os dados obtidos em relação à quantidade em percentual de nota que o docente distribui para avaliações individuais e em grupos, e na Tabela 6 são apresentados os dados referentes a quantidade de atividades avaliativas individuais e em grupo aplicadas pelos docentes em média nas disciplinas que ministra.

Tabela 5 - Nota percentual de atividades avaliativas

Nota	até 25%	25% a 50%	51% a 75%	76% a 100%	Total
Individual	2	24	59	56	141
%	1,42%	17,02%	41,84%	39,72%	100%
Grupo	66	64	10	1	141
%	46,81%	45,39%	7,09%	0,71%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os docentes, em relação ao percentual de nota atribuída as atividades avaliativas individuais, afirmam que atribuem mais de 50% da nota da disciplina para esse tipo de avaliação, sendo que 59 (41,84%) docentes atribuem de 50 a 75% da nota e outros 56 docentes (39,72%) atribuem de 76% a 100% da nota. Já em relação ao percentual de nota atribuída as atividades avaliativas em grupo, percebe-se que o contrário acontece, ou seja, mais de 90% dos docentes atribuem até 50% da nota da disciplina para avaliações em grupo. Isso ocorre pelo fato dos docentes poderem apenas apresentar notas complementares para essa questão do perfil do respondente.

Na análise dos PPCs não foi identificado instrução aos docentes quanto a forma de distribuição de notas entre as atividades avaliativas sendo, então, o docente livre para valorar as atividades avaliativas por ele proposta, desde que seja apresentado no plano de ensino e aprovado pelo colegiado de sua Instituição de Ensino Superior. Apenas um PPC estipulou que o docente não pode atribuir mais de 40% da nota em uma única avaliação, porém não explicitou se seria avaliação individual ou em grupo.

O resultado da aplicação de atividades em grupo indica que os docentes não têm uma abordagem de ensino ativo, uma vez que aplicar atividades em grupo é característico desse tipo de abordagem como afirmado por Abreu (2009) e Krüger e Ensslin (2013) e confirmado com os resultados da Tabela 9. Já o resultado para atividade avaliativa individual permite que os docentes apliquem os princípios propostos pela IES, tais como confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência (IAESB, 2017).

Tabela 6 - Quantidade de atividades avaliativas

Quantidade	0	1	2	3	4	5	mais de 5	Total
Individual	2	0	27	51	19	13	29	141
%	1,42%	0,00%	19,15%	36,17%	13,48%	9,22%	20,57%	100%
Grupo	17	35	28	18	11	12	20	141
%	12,06%	24,82%	19,86%	12,77%	7,80%	8,51%	14,18%	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

A quantidade de atividades avaliativas aplicadas pelos docentes nas disciplinas que eles ministram se concentra em até cinco avaliações, tanto para as atividades individuais (79,43%) quanto as atividades em grupo (85,82%). Observando os resultados é possível afirmar que os 17 docentes que não avaliam os discentes com atividades em grupo praticam a modalidade somativa (ABREU, 2009; LEMOS; SÁ, 2013). Em contraposição, os dois

docentes que não aplicam atividades avaliativas individuais praticam a modalidade formativa (ABREU, 2009; KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Quando comparado esses resultados com os achados na análise dos PPCs, verifica-se que os docentes são instruídos a aplicar mais atividades em grupo (25%) que individual (15%), porém não há indicação da porcentagem de nota a ser atribuída em cada atividade avaliativa. Dessa forma é possível concluir que apesar de todos os docentes aplicarem os dois tipos de avaliação e serem instruídos a utilizarem em maior frequência a atividade em grupo, eles valoram mais a aplicação da atividade individual.

Com base nos resultados das Tabelas 5 e 6 é possível afirmar que os docentes preferem aplicar atividades avaliativas individuais a atividades avaliativas em grupo e que eles consideram que é possível avaliar o discente com no máximo cinco atividades.

Na próxima seção são apresentados os dados dos resultados quantitativos para todas as assertivas do questionário. Sendo que para as assertivas que exigiam respostas de sim ou não, foram quantificados quantos sim e seu percentual e para as assertivas com atribuição de nota de 0 a 10 foram feitas as médias dessas notas.

4.2.2 Análise descritiva dos dados

Na Tabela 7 são mostrados os dados obtidos para as assertivas da Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não.

Tabela 7- Assertivas da Teoria da Avaliação

Teoria da Avaliação	Assertivas	Sim	%
Diagnóstica	11. Costumo fazer uma avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para a disciplina.	39	27,66%
	1. Durante o semestre eu costumo pedir a opinião dos discentes sobre o processo avaliativo.	91	64,54%
Formativa	2. Com base na opinião dos discentes, eu faço alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.	97	68,79%
	6. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> aos discentes, durante o horário de aula em conjunto.	134	95,04%
	17. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> individual aos discentes, em horário de atendimento individual.	65	46,10%
	19. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente.	66	46,81%
Somativa	8. Aplico atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (Exemplo: ao final de um tópico ou ao final do semestre).	136	96,45%
	20. Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles.	90	63,83%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nas respostas para as assertivas da Teoria da Avaliação é possível afirmar que parte dos respondentes aplicam a modalidade formativa, uma vez que eles indicaram média superior a 64% para três das cinco questões do tema (assertivas 1, 2 e 6). Tanto Fernandes (2011) quanto Tridane et al. (2015) acreditam que as avaliações devem ser pautadas nessa modalidade pelo fato dela refletir melhor o nível de aprendizagem do discente.

O fato de mais de 65 docentes afirmarem que fornecem *feedback* aos discentes indica a adoção do princípio de que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, como preconizado por Abreu e Masetto (1983), Haydt (1991) e Sousa (2007). Isso ocorre mesmo não havendo instruções para a sua adoção por parte dos PPCs, já que esse princípio foi identificado na análise de conteúdo em apenas dois PPCs (PPC1 e PPC4).

Ao mesmo tempo as respostas dos docentes indicam que grande parte também adotam a modalidade somativa, com mais de 63% de indicações positivas para as assertivas dessa categoria (assertivas 8 e 20). Tridane et al. (2015) demonstram preocupação para a adoção dessa modalidade pelo fato do seu uso não ser confiável, uma vez que a mera atribuição de notas não reflete o nível de aprendizagem de ensino dos discentes.

Apenas a modalidade diagnóstica não foi indicada como adotada pelos docentes, tendo rejeição de aproximadamente 72% dos respondentes, porém essa modalidade deveria receber mais atenção dos docentes por permitir que as deficiências e os níveis de conhecimento dos discentes sejam conhecidos, o que possibilita que os objetivos educacionais sejam traçados tendo isso como base (HAYDT, 1991; PILETTI, 2007).

A Tabela 8 apresenta as médias das notas de 0 a 10 para as assertivas das modalidades formativa e somativa da Teoria da Avaliação.

Tabela 8 - Assertivas modalidade formativa e somativa da Teoria da Avaliação

Teoria da Avaliação	Assertivas	Média
Formativa	1. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa.	9,52
	2. Aplico atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se o discente está alcançando os objetivos propostos.	9,78
Somativa	3. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função somativa.	5,61
	4. Após as etapas de avaliação aplicadas, eu analiso o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina.	9,38

Fonte: Dados da pesquisa.

A alta média atribuída pelos docentes para as assertivas da modalidade formativa da Teoria da Avaliação indica que os docentes acreditam que o papel da avaliação no processo

ensino-aprendizagem tem função formativa (9,52 pontos) e que eles utilizam as atividades avaliativas aplicadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem para verificar se os docentes estão alcançando os objetivos propostos para a disciplina (9,78 pontos), como preconizado por Haydt (1991) e Almeida (1997). Silva, Theiss e Rausch (2013) afirmam que a utilização dessa modalidade é positiva por permitir que ajustes de falhas e desvios ocorridos no decorrer do processo sejam corrigidos.

Em contrapartida, os docentes também acreditam que a avaliação do processo ensino-aprendizagem tem função somativa (5,61 pontos) e eles analisam o desempenho que os discentes tiveram nas avaliações para verificar se o que foi proposto na disciplina foi alcançado (9,38 pontos). Dessa forma, é possível afirmar que os docentes fazem uso das modalidades formativa e somativa, o que corrobora com o afirmado por Shaftel e Shaftel (2007), uma vez que a associação das duas modalidades permite que o docente acompanhe de perto o desempenho do discente sem se atrapalhar com metas somativas.

Salienta-se que para as assertivas 1 e 3 foi apresentada como nota uma explicação acerca de cada uma das modalidades para que os docentes que por ventura não conhecessem o que é preconizado na Teoria da Avaliação pudessem compreender e avaliar cada uma das assertivas apresentadas no questionário.

Na Tabela 9 são apresentadas as médias das notas da 0 a 10 atribuídas pelos docentes para as assertivas que tratam da abordagem ativa e tradicional.

Tabela 9 - Assertivas abordagem ativa e tradicional

Abordagem	Assertivas	Média
Ativa	5. Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com frequência abordagem ativa (Exemplos: painel integrado, debate, PBL, seminários...).	5,46
Tradicional	7. Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com mais frequência abordagem tradicional (Exemplos: testes, provas, exercícios avaliativos...).	8,74

Fonte: Dados da pesquisa.

A média das notas indicou que os docentes têm uma abordagem mais tradicional que ativa (8,74 contra 5,46 pontos). Esse resultado corrobora com o encontrado por Amaral et al. (2015) que afirmam que os docentes da amostra da sua pesquisa também utilizam mais o método tradicional que o ativo. Ferreira, Araújo e Almeida (2017) encontraram que os discentes reconhecem que os docentes utilizam mais a abordagem tradicional, mas que na opinião deles o aprendizado seria mais efetivo utilizando uma abordagem mais ativa.

A abordagem tradicional pode ser associada a modalidade somativa da Teoria da Avaliação (ABREU, 2009; LEMOS; SÁ, 2013), enquanto que a abordagem ativa pode ser associada a modalidade formativa (LABURÚ; SILVA; VIDOTTO, 2005; LEMOS; SÁ, 2013; SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Os resultados permitem questionar se os docentes realmente compreendem as diferentes modalidades de avaliação e as diferentes abordagens, uma vez a modalidade com mais intensidade de uso foi a formativa, porém a abordagem com mais indicação de uso foi a somativa.

A Tabela 10 apresenta os resultados para as assertivas de Sim ou Não referente a Taxionomia de Bloom original (BLOOM et al., 1983).

Tabela 10 - Assertivas da Taxionomia de Bloom original

Taxionomia de Bloom	Assertivas	Sim	%
Aplicação	7. Elaboro questões que envolvem a aplicação do conhecimento em situações diferentes do original.	111	78,72%
Conhecimento	3. No processo avaliativo verifico se o discente retém, lembra e reconhece o que foi ensinado.	137	97,16%
Análise	12. No processo avaliativo verifico se o discente distingue, classifica e relaciona os conteúdos aprendidos.	130	92,20%
Avaliação	10. Nas atividades avaliativas proponho questões que vão verificar se o discente toma decisões baseadas em critérios e padrões específicos, utilizando os conhecimentos e habilidades já adquiridas por ele.	120	85,11%
Compreensão	18. No processo avaliativo verifico se o discente consegue interpretar e explicar o que foi ensinado.	136	96,45%
Síntese	21. Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente.	98	69,50%
Geral	14. Organizo o processo de ensino-aprendizagem que adoto de forma hierárquica, ou seja, estipulo etapas a serem dominadas pelos discentes antes de passar para a seguinte.	113	80,14%

Fonte: Dados da pesquisa.

Para identificar se os docentes utilizam os preceitos da Taxionomia de Bloom original foi elaborada uma assertiva de cunho geral (assertiva 14) que indicou que 80,14% dos respondentes organizam o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, por eles ministradas, de forma hierárquica. Fato que é confirmado pela indicação positiva nas outras seis assertivas, ou seja, os docentes indicam que usam as seis categorias do domínio cognitivo, a saber: avaliação, síntese, análise, aplicação, compreensão e conhecimento (BLOOM et al., 1983).

Na Tabela 11 é apresentada a quantificação das respostas para a assertiva que atesta o conhecimento do docente sobre o PPC da instituição na qual está vinculado.

Tabela 11 - Assertiva PPC

	Assertiva	Sim	%
PPC	13. Conheço as diretrizes propostas para os processos de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso no qual estou vinculado.	119	84,40%

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao conhecimento do docente sobre as diretrizes propostas para os processos de avaliação da aprendizagem do curso no qual eles estão vinculados e que são estabelecidas no PPC, 119 respondentes (84,40%) afirmaram que têm esse conhecimento. Essa informação é confirmada na análise dos PPCs uma vez que 75% deles abarcavam o capítulo de diretrizes de avaliação.

A Tabela 12 compila as médias das notas de 0 a 10 que os docentes atribuíram para as assertivas sobre as Competências Profissionais.

Tabela 12 - Assertiva Competências Profissionais

Competências Profissionais	Assertivas	Média
Conhecimento	4. No processo de avaliação procuro propor questões que vão requerer do discente capacidade de tomar decisão que exija conhecimento crítico.	8,11
Habilidade	5. Aplico avaliações com foco em mensurar as habilidades intelectuais dos discentes.	8,30
Atitude	6. Considero que a minha forma de avaliar possibilita que o discente pense e aja eticamente na sua atuação profissional.	8,18

Fonte: Dados da pesquisa.

As notas atribuídas para as assertivas da categoria da Competências Profissionais indicam que os docentes se propõem a mensurar o conhecimento, habilidade e atitude no processo de avaliação. Esse resultado pode indicar que os docentes estão se preocupando mais com as competências profissionais que os discentes devem adquirir para o mercado de trabalho e, assim, este resultado vai de encontro com as pesquisas de Ott et al. (2011) e Pratama (2015).

Na Tabela 13 são apresentados os resultados obtidos para as assertivas de sim ou não do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6. Salienta-se que apenas esse princípio apresentou respostas de sim ou não pelo fato de após a aplicação dos pré-testes e definição dos testes estatísticos não ter sido considerado possível ser atribuído nota para as assertivas dessa categoria.

Tabela 13 - Assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6

IES 6	Assertivas	Sim	%
Transparência	4. Divulgo o conteúdo a ser cobrado nas avaliações com antecedência.	140	99,29%
	5. Divulgo as datas das avaliações com antecedência.	138	97,87%
	9. Divulgo com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações.	126	89,36%
	16. Divulgo os métodos de avaliação a serem cobrados nas avaliações com antecedência.	137	97,16%

Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos docentes indicam que eles adotam o princípio da transparência, uma vez que entre as quatro assertivas a com menor aderência foi aquela que abordou sobre a divulgação com antecedência de um cronograma completo com datas, método e conteúdos propostos para serem cobrados em atividade avaliativas (assertiva 9), com indicação positiva de 126 docentes, o que representa 89,36% do total da amostra. O docente adotar uma postura transparente em relação as atividades avaliativas que ele aplica nas disciplinas demonstra que ele se preocupa em deixar o discente ciente e preparado para as avaliações ao longo do processo de ensino-aprendizagem e indicam aderência ao princípio proposto pela IES 6 (IAESB, 2017).

Na Tabela 14 são apresentadas as médias das notas de 0 a 10 atribuídas pelos docentes para os princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

Tabela 14 - Assertivas dos princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6

IES 6	Assertivas	Média
Suficiência	2. Julgo necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.	9,21
	3. Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento, as mesmas são apresentadas do menos difícil para o mais difícil nível.	7,45
	10. Costumo combinar diferentes conteúdo em uma única questão.	7,86
	11. Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento.	9,54
Conhecimento	7. Considero que uma avaliação foi bem-sucedida quando mesmo com níveis diferentes de aprendizado os discentes chegam a um resultado similar.	6,69
Validade	8. Acredito que o método de avaliação que adoto consegue efetivamente medir o que ensinei.	8,55
Equidade	9. Utilizo questões objetivas e compreensíveis que não gere o viés de interpretação	7,55

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao princípio da suficiência da norma IES 6 das Normas Internacionais de Educação Contábil todas elas tiveram como média nota acima de sete pontos, o que indica

que os docentes valorizam esse princípio no processo de avaliação, julgando necessário avaliar os discentes com questões práticas (9,21) e com diferentes conteúdos (7,86). Os docentes afirmaram que elaboram atividades avaliativas com níveis de questões diferentes (9,54), porém não necessariamente da menos para a mais difícil (7,45).

Quanto ao princípio do conhecimento a média da nota atribuída pelos docentes (6,69) indica que eles não consideram fortemente que uma avaliação foi bem-sucedida quando mesmo com níveis diferentes de aprendizado os discentes chegam a um resultado similar. Os docentes indicaram que seguem os preceitos dos princípios da validade e equidade, com média superior a 7,5 pontos.

A quantificação das respostas para as assertivas de sim ou não consideradas de cunho geral é apresentada na Tabela 15.

Tabela 15 - Assertivas geral

	Assertivas	Sim	%
Geral	15. Organizo as avaliações conforme os objetivos pedagógicos propostos e previstos na disciplina.	133	94,33%
	22. Utilizo no processo avaliativo questões semelhantes as requeridas em avaliações externas (Exemplos: exame de suficiência do CFC, Enade...).	95	67,38%

Fonte: Dados da pesquisa.

Foram elaboradas quatro assertivas categorizadas como ‘geral’ pelo fato delas verificarem como o professor procede em relação a organização e elaboração das atividades avaliativas no processo de ensino-aprendizagem, o que corresponde aos temas tratados no referencial teórico, porém não de forma específica, sendo duas com respostas de sim ou não e duas com atribuição de nota de 0 a 10. Para as assertivas com respostas de sim ou não, 94,33% dos docentes indicaram que organizam as avaliações conforme os objetivos pedagógicos propostos e previstos na disciplina e 67,38% afirmaram que utilizam questões semelhantes as requeridas em avaliações externas.

Na Tabela 16 é apresentado a média das assertivas com atribuição de nota de 0 a 10 consideradas de cunho geral.

Tabela 16 - Assertivas geral

	Assertivas	Média
Geral	1. Ao elaborar as avaliações tenho em mente como o método de avaliação escolhido irá refletir nas competências profissionais do discente.	8,21
	6. Os métodos de avaliação que adoto refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa).	8,73

Fonte: Dados da pesquisa.

Para as assertivas com atribuição de nota de 0 a 10, os docentes concordam, com média de 8,21 pontos, que ao elaborar as atividades avaliativas eles têm em mente como o método de avaliação escolhido irá refletir nas competências profissionais do discente. A mesma aceitação ocorreu com a assertiva que questionou se os métodos de avaliação refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina, uma vez que a média para essa assertiva foi de 8,73 pontos.

Os resultados da análise descritiva dos dados permitiram inferir que os docentes utilizam tanto a modalidade somativa quanto a formativa no processo avaliativo, porém não fazem uso da modalidade diagnóstica. Os dados permitem afirmar que os docentes que compuseram a amostra têm uma abordagem mais tradicional do que ativa e utilizam todas as categorias da Taxionomia de Bloom original de forma hierárquica. Além de avaliarem as competências profissionais dos discentes nas atividades avaliativas e fazerem uso dos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

Os docentes afirmaram que organizam as avaliações das suas disciplinas conforme os objetivos pedagógicos propostos para elas e adotam métodos de avaliação que visam refletir esses objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Mais de 80% dos docentes afirmam conhecer os PPCs das suas Instituições de Ensino Superior, o que mostra como é importante que os capítulos do perfil do egresso e as diretrizes de avaliação apresentem todas as informações necessárias para que eles tenham respaldo do curso.

4.2.3 Análise dos testes estatísticos

Conforme apresentado no capítulo dos aspectos metodológicos, para análise dos resultados foram utilizados o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis e os testes estatísticos de correlação linear e comparação múltipla de proporções. O teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis foi utilizado para analisar as assertivas da Teoria da Avaliação e do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com respostas de sim ou não em relação ao tempo de atuação dos docentes no ensino superior.

O teste estatístico de correlação linear o também foi utilizado para analisar assertivas da Teoria da Avaliação e dos demais princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com atribuição de nota de 0 a 10 em relação ao tempo de atuação dos docentes no ensino superior. Por fim, foi utilizado o teste estatístico de comparação múltipla de proporções para as assertivas da Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não em relação

à área da(s) disciplina(s) ministrada(s) pelos docentes no curso de graduação em Ciências Contábeis.

Na Tabela 17 são apresentados os resultados do teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas da Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não quando considerado o tempo de atuação dos docentes no ensino superior.

Tabela 17 - Teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas da Teoria da Avaliação

Teoria da Avaliação	Assertiva	Valor-p	Valor da estatística	Média dos <i>ranks</i>
Diagnóstica	11. Costumo fazer uma avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para a disciplina.	0,1735	1,8527	-
Formativa	1. Durante o semestre eu costumo pedir a opinião dos discentes sobre o processo avaliativo.	0,6834	0,1662	-
	2. Com base na opinião dos discentes, eu faço alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.	0,5402	0,3751	-
	6. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> aos discentes, durante o horário de aula em conjunto.	0,6212	0,2441	-
	17. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> individual aos discentes, em horário de atendimento individual.	0,0402	4,2090	Não 64,48 Sim 78,62
	19. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente.	0,9302	0,1446	-
Somativa	8. Aplico atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (Exemplo: ao final de um tópico ou ao final do semestre).	0,6879	0,1614	-
	20. Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles.	0,4960	0,4635	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do valor-p dessa estatística indicam que não há diferença significativa entre os docentes que responderam sim para a assertivas 11 da modalidade diagnóstica, 1, 2, 6 e 19 da modalidade formativa e 8 e 20 da modalidade somativa quando considerado o tempo de atuação na docência no ensino superior ao nível de significância de 5%. Sendo a assertiva 17, da modalidade formativa, a única a não ser rejeitada com valor-p de 0,0402.

A não rejeição da assertiva 17 indica que a média dos *ranks* referente ao tempo de atuação no ensino superior é maior para os docentes que oferecem *feedback* individualizado aos discentes após uma atividade avaliativa. Esse resultado permite afirmar que com o passar do tempo os docentes veem a necessidade de dar *feedback* individual após as atividades avaliativas. O uso de *feedback* possibilita que resultados mais satisfatórios e positivos sejam alcançados pelos discentes, como afirmado por Silva, Theiss e Rausch (2013).

A rejeição das demais assertivas permitem afirmar que numa visão de modalidade formativa independente do tempo de atuação no ensino superior, os docentes pedem opinião dos discentes sobre o processo avaliativo e, com base nessas opiniões, alteram os métodos avaliativos, e que o *feedback* de uma atividade avaliativa é feito em sala de aula e quando solicitado pelos discentes.

Na visão da modalidade diagnóstica, não há diferença entre o tempo de atuação dos docentes quando da aplicação de uma avaliação inicial, porém, como foi apresentado na Tabela 7, os docentes não adotam essa modalidade. A aplicação de uma avaliação inicial permite verificar os níveis de conhecimento dos discentes e assim auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, como afirmado por Haydt (1991) e Piletti (2007).

Por fim, na visão de modalidade somativa, todos os docentes aplicam avaliações ao final do processo de ensino-aprendizagem para classificar o desempenho dos discentes. A modalidade de avaliação somativa permite que conclusões sejam feitas sobre os níveis de aprendizagem dos discentes e que os resultados sejam classificados ao final do processo de ensino-aprendizagem, verificando, assim, se o discente foi bem-sucedido (ALMEIDA, 1997; FERNANDES, 2011; HAYDT, 1991; PILETTI, 2007; SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

A Tabela 18 apresenta o teste estatístico de correlação linear para as assertivas da Teoria da Avaliação, com atribuição de nota de 0 a 10, considerando o tempo de atuação na docência no ensino superior. Ressalta-se que o teste foi feito apenas para as modalidades formativa e somativa, pelo fato da modalidade diagnóstica não ter assertivas com atribuição de nota.

Tabela 18 - Teste estatístico de correlação linear para as assertivas da Teoria da Avaliação *versus* o tempo de atuação na docência no ensino superior

Teoria da Avaliação	Assertiva	Valor-p	$\hat{\rho}$
Formativa	1. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa.	0,5849	0,0464
	2. Aplico atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se o discente está alcançando os objetivos propostos.	0,3629	-0,0772
Somativa	3. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função somativa.	0,2789	0,0918
	4. Após as etapas de avaliação aplicadas, eu analiso o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina.	0,8570	-0,0153

Fonte: Dados da pesquisa.

* $\hat{\rho}$: refere-se a estimativa do coeficiente de correlação.

Ao se analisar os resultados do valor-p, percebe-se que a correlação linear, ao nível de significância de 5%, não é significativa para nenhuma das assertivas. Os valores para a estimativa do coeficiente de correlação são fracos para todas as assertivas, uma vez que seus

resultados estão próximo de zero, sendo que os valores positivos indicam que quanto maior o tempo de atuação na docência maior é a aceitação de que o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa e somativa (assertiva 1 da modalidade formativa e 3 da modalidade somativa), sendo a função somativa mais forte.

Já os resultados negativos indicam que as assertivas 2 (modalidade formativa) e 4 (modalidade somativa) são inversamente proporcionais, ou seja, quanto menos se aplica atividades avaliativas ao longo do semestre (assertiva 2) maior é o tempo de atuação na docência no ensino superior, o que permite concluir também que quanto menos os docentes analisam o desempenho dos discentes após as avaliações (assertiva 4) maior é o tempo de carreira no ensino superior desses docentes.

Para apresentar os resultados referente ao teste de comparação múltipla de proporções organizou-se uma legenda das assertivas conforme apresentado no Quadro 17.

Quadro 17 - Legenda das assertivas da Teoria da Avaliação para o teste estatístico de comparação múltipla de proporções

Legenda	Assertivas
Diag. 1	11. Costumo fazer uma avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para a disciplina.
Form. 1	1. Durante o semestre eu costumo pedir a opinião dos discentes sobre o processo avaliativo.
Form. 2	2. Com base na opinião dos discentes, eu faço alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.
Form. 3	6. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> aos discentes, durante o horário de aula em conjunto.
Form. 4	17. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> individual aos discentes, em horário de atendimento individual.
Form. 5	19. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente.
Som. 1	8. Aplico atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (Exemplo: ao final de um tópico ou ao final do semestre).
Som. 2	20. Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 19 apresenta-se os resultados identificados com o teste de comparação múltipla de proporções para as assertivas da Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não fixando a área das disciplinas ministradas pelos docentes.

Tabela 19 - Teste estatístico de comparação múltipla de proporções para as assertivas da Teoria da Avaliação *versus* área da disciplina ministrada pelos docentes

Área	Teoria da Avaliação							
	Diag. 1	Form. 1	Form. 2	Form. 3	Form. 4	Form. 5	Som. 1	Som. 2
Auditoria	-	1,00aA	1,00aA	1,00aA	0,50aA	-	1,00aA	-
Finanças	-	0,57aA	0,57aA	1,00aA	0,71aA	0,57aA	0,86aA	0,71aA
Gerencial	0,21cA	0,64abA	0,67abA	0,98aA	0,48bcA	0,38bcA	0,95aA	0,64abA
Pública	0,29abA	0,79aA	0,79aA	0,93aA	0,29abA	0,50aA	1,00aA	0,64aA
Societária	0,34cA	0,64abcA	0,77abA	0,94aA	0,45bcA	0,58bcA	0,96aA	0,62abcA
Tributária	0,36aA	0,43aA	0,43aA	0,93aA	0,43aA	0,43aA	1,00aA	0,79aA

Fonte: Dados da pesquisa.

* Letras minúsculas distintas nas linhas indicam diferença significativa (valor- $p < 0,05$) entre as proporções das assertivas das modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) da Teoria da Avaliação por área das disciplinas ministradas pelos docentes.

** Letras maiúsculas distintas nas colunas indicam diferença significativa (valor- $p < 0,05$) entre as proporções das áreas das disciplinas ministradas pelos docentes por assertiva das modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) da Teoria da Avaliação.

Quando comparadas as assertivas da Teoria da Avaliação pelas áreas das disciplinas ministradas pelos docentes percebe-se que não há diferença entre as proporções de todas as assertivas das três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) da Teoria da Avaliação em relação as áreas das disciplinas. O que significa afirmar que os docentes que ministram disciplinas nas áreas de Auditoria, Finanças, Gerencial, Pública, Societária e Tributária concordam com as assertivas em questão.

Os resultados da comparação das proporções indicam que não há diferença entre as proporções dos docentes que ministram disciplinas nas áreas de Auditoria, Finanças e Tributária para todas as assertivas das modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) da Teoria da Avaliação. Ou seja, os docentes dessas três áreas responderam sim, sem diferença nas proporções, para cada uma das assertivas da Teoria da Avaliação.

Todos os docentes de disciplinas na área de Auditoria concordam em pedir a opinião dos discentes ao longo do semestre sobre as atividades avaliativas (Form. 1) e com base nisso alterar os métodos avaliativos (Form. 2). Eles afirmam aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (Som. 1) e fornecer o *feedback* de uma atividade avaliativa em conjunto com todos os discentes em horário de aula (Form. 3). Metade desses docentes afirmam fornecer também *feedback* individual aos discentes, em horário de atendimento individual (Form. 4).

Cabe ressaltar que os docentes de auditoria responderam não para as assertivas que afirmam que eles costumam fazer uma avaliação no início do semestre para verificar o nível de conhecimento dos discentes (Diag. 1), que eles fornecem *feedback* apenas quando solicitado por algum discente (Form. 5) e que ao final de um semestre eles aplicam provas

para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles (Som. 2).

Cerca de 57% dos docentes de disciplinas na área de Finanças afirmam apenas fornecem *feedback* após uma atividade avaliativa quando solicitado por algum discente (Form. 5). Já 71% dos docentes responderam que aplicam provas ao final do semestre para analisar o rendimento dos discentes e, assim, classificar o desempenho deles (Som. 2). Todos os docentes afirmaram não aplicar uma atividade avaliativa no começo do semestre para verificar o nível de conhecimento dos discentes (Diag. 1).

Menos da metade dos docentes da área de disciplinas na área de Tributária, cerca de 43%, concordaram com as assertivas da modalidade formativa, com exceção da assertiva 6 (Form. 3) que afirma fornecer *feedback* a todos os discentes em conjunto no horário de aula. Apenas 36% dos docentes afirmaram verificar os níveis de conhecimento dos discentes, com aplicação de uma avaliação diagnóstica, no começo do semestre letivo (Diag. 1).

Na Tabela 20 são apresentados os resultados do teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com respostas de sim ou não em relação ao tempo de atuação dos docentes no ensino superior.

Tabela 20 - Teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6

IES 6	Assertiva	Valor-p	Valor da estatística	Média dos ranks
Transparência	4. Divulgo o conteúdo a ser cobrado nas avaliações com antecedência.	0,1468	2,1057	-
	5. Divulgo as datas das avaliações com antecedência.	0,0337	4,5110	Não 21,50 Sim 72,07
	9. Divulgo com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações.	0,0891	2,8909	-
	16. Divulgo os métodos de avaliação a serem cobrados nas avaliações com antecedência.	0,3609	0,8349	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados do valor-p dessa estatística indicam que há diferença significativa entre os docentes que responderam sim quando considerado o tempo de atuação na docência no ensino superior ao nível de significância de 5% em relação a assertiva 5, que foi a única a não ser rejeitada, o que significa que a média dos *ranks* referente ao tempo de atuação no ensino superior é maior para os docentes que divulgam antecipadamente a programação das avaliações quando comparados com os docentes com menos tempo de atuação. Esse resultado

permite concluir que quanto mais experiência na área acadêmica os docentes têm maior a necessidade em ser transparente.

Os resultados das demais assertivas indicam que tantos os docentes com menos tempo de docência no ensino superior como aqueles com mais tempo de atuação são transparentes no que concerne à divulgação do conteúdo a ser cobrado nas avaliações com antecedência (assertiva 4), assim como a divulgação dos métodos de avaliação a serem cobrados (assertiva 16) e a divulgação antecipada de uma programação para as avaliações (assertiva 9).

A Tabela 21 apresenta o teste estatístico de correlação linear para as assertivas dos princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com atribuição de nota de 0 a 10. Ressalta-se que o teste foi feito para esses princípios pelo fato do princípio da transparência não ter assertivas com atribuição de nota.

Tabela 21 - Teste estatístico de correlação linear para as assertivas dos princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 *versus* o tempo de atuação na docência no ensino superior

IES 6	Assertiva	Valor-p	$\hat{\rho}$
Suficiência	2. Julgo necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.	0,0390	-0,1740
	3. Elabore questões de diferentes níveis de conhecimento, as mesmas são apresentadas do menos difícil para o mais difícil nível.	0,7164	-0,0309
	10. Costumo combinar diferentes conteúdo em uma única questão.	0,2219	-0,1035
	11. Elabore questões de diferentes níveis de conhecimento.	0,1568	-0,1199
Conhecimento	7. Considero que uma avaliação foi bem-sucedida quando mesmo com níveis diferentes de aprendizado os discentes chegam a um resultado similar.	0,5152	0,0552
Validade	8. Acredito que o método de avaliação que adoto consegue efetivamente medir o que ensinei.	0,2481	0,0979
Equidade	9. Utilizo questões objetivas e compreensíveis que não gere o viés de interpretação	0,6635	0,0370

Fonte: Dados da pesquisa.

* $\hat{\rho}$: refere-se a estimativa do coeficiente de correlação.

Quando analisado os resultados do valor-p, percebe-se que apenas a assertiva 2 tem correlação linear significativa, ao nível de significância de 5%, o que significa que quanto maior o tempo de atuação na docência no ensino superior menos os docentes julgam necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional, o que é confirmando pela estimativa do coeficiente de correlação inversamente proporcional. O que indica que o valor-p das assertivas 3, 10 e 11 do princípio da suficiência, 7 do princípio do conhecimento, 8 do princípio da validade e 9 do princípio da equidade não têm correlação linear significativa.

Já em relação à estimativa do coeficiente de correlação, todas as assertivas têm correlação fraca, uma vez que seus resultados estão próximo de zero. Sendo que as assertivas do princípio da suficiência são inversamente proporcionais, o que implica afirmar que quanto menos se elabora questões de diferentes níveis de conhecimento com apresentação da menos difícil para o mais difícil (assertiva 3), menos se costuma combinar diferentes conteúdo em uma única questão (assertiva 10) e menos se elabora questões de diferentes níveis de conhecimento (assertiva 11), maior é o tempo de atuação na docência no ensino superior.

O IAESB (2017) incentiva a adoção das Normas Internacionais de Educação Contábil para que o ensino em Ciências Contábeis seja mundialmente aprimorado e padronizado e que isso resulte no fortalecimento das competências profissionais da área (IAEBS, 2017; JACOMOSSI, 2015). Dessa forma, é interessante ver que os docentes, mesmo não sendo instruídos pelos PPCS de seus cursos, façam uso dos princípios da IES 6 que estabelece os requisitos para a Avaliação da Competência Profissional que os discentes devem adquirir ao longo do curso de graduação (IAESB, 2014a).

Em suma, quando observado o tempo de atuação na docência no ensino superior houve diferença apenas entre os docentes com mais e menos tempo de atuação para: a modalidade formativa de avaliação quanto ao fornecimento de *feedback* individualizado aos discentes após uma atividade avaliativa (teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis); o princípio da transparência na divulgação prévia das datas das avaliações (teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis); e o princípio da suficiência na aplicação de avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional (teste estatístico de correlação linear).

Quando observada a área da disciplina ministrada pelos docentes *versus* a Teoria da Avaliação, verificou-se que os docentes das áreas de Auditoria, Finanças e Tributária concordam entre si, sem diferença de proporções, com as modalidades da Teoria da Avaliação e quando observado a Teoria da Avaliação *versus* a área das disciplinas ministradas pelos docentes, observou-se que todas as áreas, a citar Auditoria, Finanças, Gerencial, Pública, Societária e Tributária concordam com a Teoria da Avaliação (teste estatístico de comparação múltipla de proporções).

Dessa forma é possível afirmar que o tempo de atuação pouco afeta na adoção das modalidades da Teoria da Avaliação e dos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6. Assim como a área de atuação não difere entre os docentes de três áreas quanto as modalidades da Teoria da Avaliação.

No próximo capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. Objetivou também analisar se os princípios propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 são adotados pelos docentes da área contábil no processo de avaliação. A teoria utilizada como base dessa pesquisa foi a Teoria da Avaliação (SCRIVEN, 1966). Desenvolveu-se uma pesquisa descritiva de abordagem mista (quali-quantitativa) e, quanto aos procedimentos, adotou-se levantamento com aplicação de questionário e, também, pesquisa documental e análise de conteúdo de PPCs.

A coleta de dados ocorreu em duas fases uma delas qualitativa, na qual coletou-se e analisou-se o conteúdo de 20 PPCs de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil. Na fase quantitativa, foi enviado por e-mail aos docentes dos 25 cursos de Ciências Contábeis Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil um questionário *online* elaborado com base na literatura citada no referencial teórico desta dissertação. A amostra foi composta por 141 docentes, o que representa 37% da população do estudo.

Os dados foram tratados pela estatística descritiva, teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis, teste estatístico de correlação linear e o teste de comparação múltipla de proporções. Sendo que, para o teste de Kruskal-Wallis e de correlação linear, os dados foram analisados considerando o tempo de atuação na docência no ensino superior e, para o teste de comparação múltipla de proporções, foi considerado a área das disciplinas ministradas no curso de graduação em Ciências Contábeis.

Os resultados da pesquisa apontam que nem todos os PPCs apresentam os capítulos pesquisados (perfil do egresso e diretrizes de avaliação) e poucos apresentam as categorias de análises, a saber: competências profissionais, modalidades de avaliações, métodos de avaliações propostos, forma de distribuição de avaliação e de nota, tipos e princípios de avaliação e convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil.

Acredita-se que a contemplação de todas as categorias analisadas daria mais respaldo para o docente elaborar suas avaliações do processo de ensino aprendizagem e condições para melhor estipular os objetivos educacionais da disciplina a ser ministrada, uma vez que 119 docentes (84,4%) indicaram que conhecem as diretrizes propostas para os processos de avaliação da aprendizagem indicadas no PPC no qual está vinculado, e 133 respondentes

(94,33%) organizam as avaliações conforme os objetivos pedagógicos propostos e previstos na disciplina.

Ao analisar a categoria de modalidade de avaliação, identificou-se que oito PPCs instruem qual a modalidade de avaliação, segundo a Teoria da Avaliação, que o docente deve usar no processo de ensino-aprendizagem. Em específico, identificou-se que apenas três PPCs indicam o uso da modalidade diagnóstica de avaliação, porém sem ser condizente com a teoria, uma vez que a teoria afirma que essa modalidade permite diagnosticar o nível de conhecimento do discente e, com base nos resultados, encontrar a melhor solução (PILETTI, 2007).

Os docentes quando questionados sobre o uso da modalidade diagnóstica também não apresentaram alta aceitação, uma vez que apenas 27,66% da amostra respondeu sim para a assertiva. O incentivo e utilização desta modalidade permite que os docentes elaborem planos de ensino mais condizentes com a realidade dos discentes, incluindo o planejamento das atividades avaliativas e, assim, direcionem melhor o alcance dos objetivos educacionais propostos, otimizando o processo de ensino-aprendizagem dos discentes (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013).

Em todos os oito PPCs houve identificação da modalidade formativa, o que pode ser considerado positivo, uma vez que essa modalidade permite que as lacunas e falhas do conhecimento dos discentes sejam identificadas e trabalhadas pelo docente (TRIDANE et al. (2015). Apesar de poucos PPCs abordarem tal modalidade, os docentes, na fase quantitativa, indicaram com média de 9,52 pontos que o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa. Esse resultado indica que os docentes têm conhecimento e usam a modalidade, mesmo não sendo instruído nos PPCs.

Os docentes indicaram também que utilizam a modalidade de avaliação somativa para analisar o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina, com média de 5,61 pontos. Porém, essa modalidade de avaliação não é considerada confiável por não refletir o nível de aprendizagem de ensino dos discentes no processo avaliativo (TRIDANE et al., 2015) e ser estritamente quantitativa e objetiva (FERNANDES, 2011), não permitindo que se tenha uma visão mais subjetiva do processo para acompanhar de perto o desempenho do discente e assim selecionar os métodos de ensino e atividades educacionais que promovam o crescimento do discente (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007).

As análises dos PPCs indicaram que os métodos de ensino mais presentes são aqueles associados às modalidades formativas (em 11 PPCs), com trabalhos em grupos e observações, e somativa (em oito PPCs), com provas objetivas. Em relação à forma de distribuição de

avaliações, cinco PPCs apresentaram que as avaliações devem ocorrer em grupo e três desses que as avaliações devem ser feitas individualmente. A forma de distribuição de nota das avaliações não foi apresentada em nenhum dos 20 PPCs analisados.

Quanto aos tipos de avaliações, sete PPCs instruem a utilização do tipo direta por meio de testes/provas (SHAFTEL; SHAFTEL, 2007; ALLEN, 2008) e nove indicam avaliações do tipo indireta, como pesquisas e seminários (ROGERS, 2006; ALLEN, 2008). Verificou-se também se os PPCs indicam os princípios de avaliação compilados no Quadro 1, dos quais todos foram identificados em nove PPCs, sendo que o princípio mais abordado é o que preconiza que a avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático, em oito PPCs, seguido dos princípios de que a avaliação deve ser funcional e orientadora, em cinco PPCs cada.

As competências profissionais foram identificadas nos 19 PPCs que continham o capítulo do perfil do egresso, sendo que os PPCs apresentam as competências que os egressos devem adquirir na graduação e não diretrizes para avaliação das competências profissionais. Constatou-se que, pelo fato das competências profissionais serem preconizadas pelas DCN dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004b) e instruídas pelo MEC (2015b) para o perfil do egresso, os cursos reproduziram parte ou toda a redação do texto da resolução para os seus PPCs.

Em relação à convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil, quatro PPCs indicaram de forma indireta algo que remetesse aos princípios preconizados na IES 6. Considera-se que a adoção das Normas Internacionais de Educação Contábil permite a internacionalização e padronização do ensino em Ciências Contábeis, sendo que os princípios apresentados na IES 6 permitem avaliar se as competências profissionais requeridas do discente como futuro profissional foram alcançadas (IAESB, 2017).

Para a etapa do questionário que arguiu sobre as modalidades da Teoria da Avaliação, cerca de 95% dos docentes afirmaram que fornecem *feedback* aos discentes durante o horário de aula, o que corresponde à adoção da modalidade formativa por parte do docente (SILVA; THEISS; RAUSCH, 2013). Os docentes também indicaram que adotam a modalidade somativa ao aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (96,45%).

Ao se analisar as assertivas das modalidades da Teoria da Avaliação, o teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis indicou que há diferença significativa somente entre os docentes que fornecem *feedback* individualizado aos discentes após uma atividade avaliativa

(modalidade formativa) ao nível de significância de 5%, sendo a média dos *ranks* maior para os docentes com mais tempo de atuação na docência no ensino superior.

O teste de correlação linear indicou fraca correlação para todas as assertivas com atribuição de nota de 0 a 10 analisadas das modalidades formativa e somativa da Teoria da Avaliação em relação ao tempo de atuação na docência do ensino superior, sendo que duas assertivas são inversamente proporcionais, a que afirma que os docentes aplicam atividades avaliativas no decorrer do semestre para verificar se o discente está alcançado os objetivos propostos (formativa) e que, após a aplicação das avaliações, o docente analisa o desempenho dos discentes em relação ao conteúdo da disciplina (somativa).

O teste de comparação múltipla de proporções comparou as áreas das disciplinas ministradas pelos docentes em relação as assertivas das Teoria da Avaliação e verificou que não há diferença entre as proporções dos docentes das áreas de Auditoria, Finanças e Tributária, quando observado todas as modalidades de avaliação. Assim como não há diferença entre as proporções de todas as assertivas das três modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) da Teoria da Avaliação em relação as todas as áreas das disciplinas ministradas pelos docentes.

Em relação à adoção das categorias preconizadas pelo domínio cognitivo da Taxionomia de Bloom original (BLOOM et al., 1983), cerca de 113 docentes indicaram que organizam o processo de ensino-aprendizagem de forma hierárquica, o que foi confirmado pela indicação de adoção das categorias pertencentes ao domínio, por 111 respondentes para a categoria de aplicação, por 137 para a do conhecimento, por 130 para a de análise, por 120 para a de avaliação, por 136 para a de compreensão e por 98 para a de síntese.

Todas as competências profissionais aplicadas no processo avaliativo tiveram média acima de 8,10 pontos, o que indica que os docentes querem preparar os discentes para o mercado de trabalho, diferentemente dos achados de Ott et al. (2011) e Patrama (2015). Em relação aos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 que devem estar presentes nas atividades de avaliação da competência profissional, os docentes indicaram que adotam o princípio da transparência com 95,92% de aceitação, o princípio da suficiência com 8,51 pontos, do conhecimento com 6,69 pontos, da validade com, 8,55 pontos e da equidade com 7,55 pontos.

O teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 indicou que há diferença significativa entre os docentes que responderam sim para divulgação antecipada do cronograma das avaliações, sendo que quanto mais tempo na docência mais transparente o

docente se torna. O teste de correlação linear indicou que há diferença entre os docentes com mais ou menos tempo de atuação na docência no ensino superior quanto à necessidade de aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.

Diante dos resultados, percebe-se que os docentes adotam duas das três modalidades da Teoria da Avaliação: a modalidade formativa e a modalidade somativa. Porém, com base na literatura, entende-se que a modalidade formativa associada à modalidade diagnóstica permitiria que o processo de ensino-aprendizagem fosse melhor estruturado e direcionado aos diferentes níveis de aprendizagem dos discentes, de modo a possibilitar que eles adquiram as competências necessárias para a futura profissão.

Em relação à adoção dos princípios para avaliação das competências profissionais preconizado pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6, os docentes participantes desta pesquisa não foram arguidos diretamente sobre, porém as assertivas componentes do questionário permitiram perceber que os docentes adotam todos eles, mesmo não sendo um item presente nos PPCs de seus cursos. Fato que pode ser atribuído ao desconhecimento das normas devido a sua data de republicação ser de 2009 e só posteriormente ter seu uso encorajada (IAESB, 2017).

Os resultados desta pesquisa contribuem para que os gestores das Instituições de Ensino Superior conheçam as fragilidades dos seus PPCs e possam revisá-los de modo a englobar as informações que são úteis para estipulação dos objetivos educacionais, modalidades de avaliação e a adequação às diretrizes propostas pelas Normas Internacionais de Educação Contábil. Contribuem também para a compreensão das modalidades de avaliação adotadas pelos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis em confronto com a literatura analisada sobre o tema.

Além disso, é possível afirmar que os resultados aqui encontrados mostram que os docentes adotam as modalidades de avaliação da Teoria da Avaliação, principalmente das modalidades somativas e formativas. O seu uso dessas modalidades de avaliação pode auxiliar no alcance dos objetivos educacionais propostos para a disciplina o que reflete no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a utilização dos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 auxiliam no alcance das competências profissionais requeridas para o futuro contador.

A proposição apresentada na introdução foi atendida, visto que, mesmo tendo sido pouco indicado o uso das modalidades de avaliação no PPCs, os docentes as utilizam. Sendo que, no processo avaliativo os docentes têm em mente as competências necessárias para o

futuro profissional, o que corrobora com é recomendado pela IFAC na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6, principalmente devido a adoção dos princípios estipulados pela norma.

Cabe ressaltar que a amostra desta pesquisa é não probabilística, tornando-se, assim, um fator limitante do estudo. A amostra representou mais de 30% da população, mas não permite inferir ou generalizar os resultados aos docentes das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil.

Para pesquisas futuras, sugerem-se estudos que investiguem junto aos discentes do curso de Ciências Contábeis as modalidades de avaliação adotadas nas disciplinas de modo a comparar os resultados com o que é afirmado pelos docentes. Sugere-se também analisar as modalidades de avaliação adotadas para mensurar as competências adquiridas pelos discentes, e como essas competências são percebidas pelos discentes no processo ensino-aprendizagem e na atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ABBASI, N. Competency approach to accounting education: a global view. **Journal of Finance and Accountancy**, [S.l.], v. 13, p. 1-19, 2013.

ABREU, J. R. P. de. **Contexto atual do ensino médio: metodologias tradicionais e ativas – necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas**. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)-Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ABREU, M. C. T. A. de; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 3. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1983.

ALBERTO, J. L. M.; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaço e representatividade. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 745-770, nov. 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300007>

ALI, I. M. et al. Perception of employers and educators in accounting education. **Economics and Finance**, [S.l.], v. 35, p. 54-63, 2016.

ALLEN, J. M. **Strategies for direct and indirect assessment of student learning**. 2008. Disponível em: <<https://assessment.trinity.duke.edu/documents/DirectandIndirectAssessmentMethods.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

ALMEIDA, A. M. F. da P. M. de. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 37-50, 1997. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=958>>. Acesso em: 30 set. 2016.

AMARAL, M. S. et al. Métodos de ensino utilizados no curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública de Minas Gerais. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 19-32, maio/ago. 2015.

AMORIM, J. et al. Defining the design parameters of a teacher training course on the incorporation of ICT into teaching practices. **Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 15, p. 653-657, 2011.

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez., 2008. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>

ANDERSON, L. W. et. al. **A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalho para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAÚJO, A. O.; MORAES JÚNIOR, V. F. de. Avaliação da aprendizagem: uma experiência do uso do portfólio em uma disciplina do curso de Ciências Contábeis. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 4, n. 1, p. 36-50, jan./jun. 2012.

ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G.J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 28, n. 74, p. 264-281, maio/ago. 2017.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

BIASE, N. G. **Comparações múltiplas para parâmetros binomiais utilizando bootstrap**. 2006. 78 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2006.

BIGGS, J.; TANG, C. **Teaching for quality learning at university: what the student does**. 3. ed. Poland: OZ Graf., 2007.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Tradução Flávia Maria Sant'Anna. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 1 v.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. Tradução Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Livraria Pioneira, 1983.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Tradução Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre: Globo, 1974. 2 v.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 269, de 16 de setembro de 2004. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 16set. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces269_04.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 dez. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto CNE/UNESCO: Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13948>. Acesso em: 20 set. 2017.

BROWN, G. T. L.; HIRSCHFELD, G. H. F. Students' conceptions of assessment: links to outcomes. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 3-17, 2008.

BYRNE, M.; FLOOD, B. Assessing the teaching quality of accounting programmes: an evaluation of the course experience questionnaire. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [S.l.], v. 28, n. 2, p. 135-145, 2003.

CHAHUÁN-JIMÉNEZ, K. Evaluación cualitativa y gestión del conocimiento. **Educación y Educadores**, Cundinamarca, v. 12, n. 3, p. 179-195, 2009.

CHAVES, S. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

CONOVER, W. J. **Practical nonparametric statistics**. 3. rd. ed. New York: J. Wiley, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. Desenvolvimento profissional. **Exame de suficiência**. 2016a. Disponível em: <http://portalcfc.org.br/coordenadorias/desenvolvimento_profissional/exames/exame_de_suficiencia/>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Quantos Somos. **Profissionais ativos nos conselhos regionais de contabilidade agrupados por categoria**. 16 nov. 2016b. Disponível em: <<http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=1>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Resultado geral por exame**. 2017. Disponível em: <<http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/05/relApuracaoResultadoGeralPorExame.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 400 f. Tese (Doutorado em Livre Docência)–Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

COSTA, G. M. T. da. **Projeto político-pedagógico: elementos de sua identidade e situações pedagógicas do cotidiano que são provocadoras de um processo de resignificação**. **Revista de Educação do Ideau**, Alto Uruguai, v. 6, n. 14, p. 1-17, jul./dez. 2011.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. Tradução Magda França Lopes. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DCeC. **Portifólio**. 2017. Disponível em: <http://dcec.atwebpages.com/portifolio/pagina_principal>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 51-79.

DUTRA, O. T. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis**. 2003. 162 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)–Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, D. Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In: ALVES, M. P.; KETELE, J.M. de (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Lisboa: Porto, 2011. p. 131-142.

_____. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.
<https://doi.org/10.18222/ae194120082065>

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no Enade em cursos de Ciências Contábeis**. 2015. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Faculdade de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FERREIRA, R. da S.; ALMEIDA, J. B. de; ARAÚJO, W. G. Métodos de ensino aplicados no curso de Ciências Contábeis: percepção de alunos da Universidade Federal do Tocantins (UFT). In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 6., 2017, Salamanca. **Anais...** Salamanca: CIAIQ, 2017. p. 763-772.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001.

GALL, M. D.; GALL, J. P.; BORG, W. R. **Educational research: an introduction**. 8. ed. Boston: Pearson, 2007.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GRIZENDI, J. C. M.; SILVA, J. A. O.; FERREIRA, V. C. P. F. A contribuição da avaliação continuada para a melhoria do desempenho discente: relato de uma experiência. **Estação Científica**, Macapá, n. 6, p. 1-14, ago./set. 2008.

GUIMARÃES, I. P. et al. Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 178/179/180, p. 140-157, jul./dez. 2009.

GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria básica**. Tradução Denise Durante, Mônica Rosenberg, Maria Lúcia G. L. Rosa. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1991.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas de População**. 2016. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2013**. 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 mar. 2017.

_____. **Censo da Educação Superior 2015**. 06 out. 2016b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

INTERNATIONAL ACCOUNTING EDUCATION STANDARDS BOARD. **Handbook of International Education Pronouncements**. Nova York: IFAC, 2014a. Disponível em: <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-2015-Handbook_0.pdf>. Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Handbooks, Standards, and Pronouncements. **2009 Handbook of International Education Pronouncements**. 2009. Disponível em: <<https://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2009-edition>>. Acesso em: 26 maio 2017.

_____. Handbooks, Standards, and Pronouncements. **2017 Handbook of International Education Pronouncements**. 2017. Disponível em: <<https://www.ifac.org/publications-resources/2017-handbook-international-education-pronouncements>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Proposed Framework for International Education Standards**. New York: IFAC, 2014b. Disponível em: <<https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-Framework-Explanatory-Memo-and-Exposure-Draft-2.pdf>>. Acesso: 24 set. 2016.

JACOMOSSI, F. A. **Normas internacionais de educação contábil proposta pelo International Accounting Education Standards Board**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)—Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2015.

JENOVEVA NETO, R.; SANTOS, N. dos; ASSIS, B. C. de. Análise das habilidades cognitivas fundamentados na Taxionomia de Bloom: uma análise no curso de Ciências Contábeis. **Seminário de Ciências Sociais Aplicada**, Criciúma, v. 3, n. 3, p. 1-8, 2012.

JESUS, E. A. de; RAABE, A. L. A. Interpretações da Taxonomia de Bloom no contexto da programação introdutória. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SBC, 2009. p. 1-10.

KERMIS, G.; KERMIS, M. Professional presence and soft skills: a role for accounting education. **Journal of Instructional Pedagogies**, [S.l.], v. 2, p. 1-10, 2011.

KLIBI, M. F.; OUSSII, A. A. Skills and attributes needed for success in accounting career: do employers' expectacions fit with students' perceptions? evidence from Tunisia. **International Journal of Business and Management**, North York, v. 8, n. 8, 2013.

KOSTADINOVSKI, A.; DIMITROVA, J.; SVRTINOV, V. G. **International education standards for professional accountants**. 2013. Disponível em: <<http://eprints.ugd.edu.mk/8440/3/INTERNATIONAL%20EDUCATION%20STANDARDS%20FOR%20PROFESSIONAL%20ACCOUNTANTS.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

KRATHWOHL, D. R. A revision of Bloom's Taxonomy: an overview. **Theory Into Practice**, Londres, v. 41, n. 4, p. 212-218, 2002.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em Contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 18, p. 291-270, jul./dez. 2013.
<https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>

KRUGER, S. D. et al. O perfil desejado do egresso dos cursos de Ciências Contábeis das universidades de Santa Catarina. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, v. 12, n. 34, p. 40-52, dez./mar. 2013.
<https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v12n34p40-52>

LABURÚ, C. E.; SILVA, D. de; VIDOTTO, L. C. Avaliação tradicional e alternativa no ensino: um estudo comparativo. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 26, p. 27-42, set. 2005.

LAFFIN, M. Projeto Político-pedagógico nos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 148, p. 84-97, jul./ago. 2004.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

LEMES, D. F.; MIRANDA, G. J. Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do triângulo mineiro. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 293-316, 2014.
<https://doi.org/10.14392/asaa.2014070206>

LEMOS, P. S.; SÁ, L. P. A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-71, set./dez. 2013.
<https://doi.org/10.1590/1983-21172013150304>

LIMA, A. C. M.; ROCHA, J. S. da. Habilidades cognitivas trabalhadas nos cursos de Ciências Contábeis do ensino superior a distância e a sua aderência ao perfil requerido dos profissionais de controladoria: uma análise a luz da Taxonomia de Bloom. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 6., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MADRUGA, S. R.; COLOSSI, N.; BIAZUS, C. A. Funções e competências gerenciais do contador. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 182-191, abr./jun. 2016.

MALHOTRA, N. K. et al. **Introdução à pesquisa de marketing**. Tradução Robert Brian Taylor. 3. reimp. São Paulo: Pearson, 2008.

MARION, J. C.; MARION, M. M. C. **A importância da pesquisa no ensino da contabilidade**. 2003. Disponível em: <<http://www.classecontabil.com.br/artigos/a-importancia-da-pesquisa-no-ensino-da-contabilidade>>. Acesso em: 10 set. 2016.

MARQUES, J. C. **Ensinar não é transmitir**. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARTINEZ, A. L. **Aprovados, mas...capacitados? Um estudo sobre princípios versus regras nos exames de suficiência e em provas de concursos públicos**. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade)-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, G. de A.; TEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINSON, O. B.; COLE, E. T. Improving accounting education through outcomes assessment. **Management Accounting Quarterly**, Nova Jersey, mar./dez., 2002.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enade – Apresentação**. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 02 out. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. 2016b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488884>. Acesso em: 10 nov. 2017.

_____. **Perguntas frequentes**. 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/perguntas-frequentes4>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas frequentes - Seres**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/400-secretarias-112877938/seres-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superio-1288707557/18540-perguntas-frequentes-seres>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

_____. **Relatório síntese: Ciências Contábeis**. 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enade/2006/relatorios/Ciencias_Contabeis_Relatorio_Final.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Relatório síntese: Ciências Contábeis**. 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2009/2009_rel_sint_ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Relatório síntese: Ciências Contábeis**. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_ciencias_economicas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Relatório síntese: Ciências Contábeis**. 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/ciencias_contabeis.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Sistema e-MEC: manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. 2015b. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MULATINHO, C. E. S. **Educação contábil: um estudo comparativo das grades curriculares da percepção dos docentes dos cursos de graduação das Universidade Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade proposto pela ISAR/UNCTAD/ONU**. 2007. 254 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis)-Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Brasília, da Universidade Federal da Paraíba, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Recife, 2007.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, M. C. de S. M. de; PAIVA, K. C. M. de; MELO, M. C. de O. L. Formação de competências profissionais e interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2008. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-B2633.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

ORSI, D.; SANTOS, E. A. dos; LUNKES, R. J. Objetivos educacionais dos cursos de Ciências Contábeis das universidades federais brasileiras: um estudo sob a perspectiva da Taxionomia de Bloom. In: CONGRESSO DE CONTABILIDADE DA UFRGS, 1., 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2016. p. 1-15.

OTT, E. et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista de Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772011000300007>

PATRAMA, A. Bridging the gap between academicians and practitioners on accountant competencies: an analysis of international education standards (IES) implementation on Indonesia's accounting education. **Procedia – social and behavioral science**, [S.l.], n. 211, p. 19-26, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação** da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. 8. imp. São Paulo: Ática, 2007.

PINHEIRO, F. M. G. et al. O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 11, n. 1, p. 50-65, jan./jun. 2013

RIBEIRO, L. R. de C.; ESCRIVÃO FILHO, E. Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. **Acta Scientiarum - Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 45-54, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 15. reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

ROGERS, G. **Direct and indirect assessment**. 2006. Disponível em: <<http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/04/direct-and-indirect-assessment.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 55-63, abr./jun. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200004>

SAKAMOTO, B. A. M. Avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel. **Anais eletrônicos...** Cascavel: UNIOESTE, 2008. p. 1-10. Disponível em:

<<http://lrc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Artigo%20sakamoto.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

SANTANA JUNIOR, J. J. B. de; PEREIRA, D. M. V. G.; LOPES, J. E. de G. Análise das habilidades cognitivas requeridas dos candidatos ao cargo de contador na administração pública federal, utilizando-se indicadores fundamentados na visão da Taxonomia de Bloom. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 108-121, jan./abr. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000100009>

SANTOS, C. R. **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, S. C. dos; GUERRA, C. J. O. Avaliação de aprendizagem no ensino superior: um estudo com enfoque na avaliação formativa. In: SEMINÁRIO CIENTÍFICO DA FACIG, 2., 2016, Manhauçu. **Anais...** Manhauçu: FACIG, 2016. p. 1-12.

SAUPE, R. et al. Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. **Saúde em Revista**, Piracicaba, v. 8, n. 18, p. 31-37, 2006.

SAX, G. **Principles of educational and psychological measurement and evaluation**. 4. th. ed. Belmont: Wadsworth, 1997.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. **Social Science Education Consortium**, Indiana, n. 110, p. 1-58, mar. 1966.

SEGRS, M. S. R.; GIBELS, D.; THURLINGS, M. C. G. The relationship between students' perceptions of portfolio assessment practice and their approaches to learning. **Educational Studies**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 35-44, fev. 2008.

SHAFTEL, J. S.; SHAFTEL, T. L. Educational assessment and the AACSB. **Issues in Accounting Education**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 215-232, maio 2007.

SILVA, N. L.; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**, Campinas e Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100014>

SILVA, M. Z.; THEISS, V.; RAUSCH, R. R. Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, ed. Especial Anpad, p. 363-398, 2013.

SIMPSON, E. J. **The classification of educational objectives, psychomotor domain**. Washington, DC: Gryphon House, 1972.

SLOMSKI, V. G. et al. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez., 2013. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>

SOARES, E. M. do S.; RIBEIRO, L. B. M. Avaliação formativa: um desafio para o professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 29., 2001, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: COBENGE, 2001. p. 58-62. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/APP016.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2016.

SOUSA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 27-49.

SOUZA, C. da S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014.

SPARROW, P. R.; BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, C.; ILES, P. (Orgs.) **Managing Learning**. Londres: Thomson, 1994. p. 57-69.

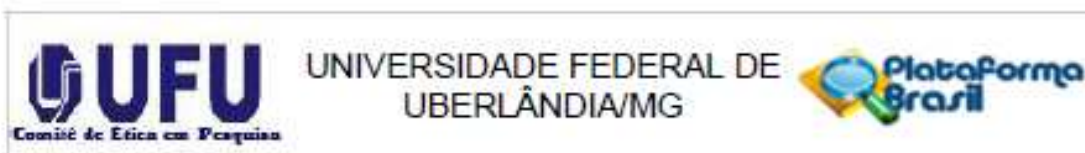
TRIDANE, M. et al. The impact of formative assessment on the learning process and the unreliability of the mark for the summative evaluation. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, [S.l.], v. 197, p. 680-685, 2015.

TYLER, R. W. Princípios básicos de currículo e ensino. Tradução Leonel Vallandro. 8. ed. Porto Alegre: Globo, 1983.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NORMAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO CONTÁBIL E OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO ADOTADOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68136717.3.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.114.862

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado "NORMAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO CONTÁBIL E OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO ADOTADOS NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS", a ser desenvolvido em sede de Mestrado, pretende identificar e analisar os métodos de avaliação propostos para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria de Avaliação e dos princípios propostos na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 – Avaliação da Competência Profissional. De acordo com as pesquisadoras, As IES têm como objetivo a internacionalização do ensino em Ciências Contábeis para padronização do conhecimento, com foco nas competências educacionais que possam refletir no âmbito profissional. Atualmente existem 8 normas, sendo elas: Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade (IES 1); Competências Técnicas (IES 2); Habilidades Profissionais (IES 3); Valores Profissionais, Ética e Atitudes (IES 4); Experiência Prática (IES 5); Avaliação da Competência Profissional (IES 6); Desenvolvimento Profissional Contínuo (IES 7); e

Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria (IES 8) (IAESB, 2016).

A IES 6 apresenta alguns princípios que devem estar presentes nas atividades de avaliação individual de competência profissional. Os princípios são: confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência. Com base no que foi apresentado até então, tem-se o seguinte

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.114.862

questionamento: Quais os métodos de avaliação são utilizados no processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria de Avaliação e dos princípios propostos na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6?

METODOLOGIA: Quanto aos objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, cujo propósito é descrever as características de uma população ou fenômeno definido. Dessa forma, os resultados encontrados nas pesquisas descritivas podem auxiliar na identificação de relações que existam entre as variáveis da população estudada.

Quanto ao problema de pesquisa, o presente estudo classifica-se como quali-quantitativo utilizando-se do método misto, de modo a permitir que o pesquisador obtenha mais evidências para o estudo do que quando utiliza um dos métodos separadamente. A coleta de dados será dividida de acordo com os dois métodos de pesquisa. Os dados qualitativos serão coletados no momento da análise de conteúdo dos projetos políticos pedagógicos e os quantitativos são os dados da pesquisa de levantamento (Survey). A população para este estudo serão as 25 Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil que ofertem o curso de graduação em Ciências Contábeis e seus docentes atuantes, cerca de 450 docentes. Diante disso, a amostra será composta, primeiramente, pelos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis coletados nos sites das instituições de ensino, foco deste estudo. Na segunda etapa a amostra será delineada pelos docentes respondentes da pesquisa, cujo e-mails também serão coletados nos sites das instituições. Para a contemplação da fase quantitativa, após o levantamento do referencial teórico e da análise de conteúdo dos PPP, far-se-á uso para a coleta de dados o survey ou levantamento, com aplicação de questionário elaborado pela pesquisadora. Tal questionário será dividido em três etapas. A

primeira é referente à caracterização do respondente, a segunda etapa arguirá sobre as variáveis da teoria da avaliação e a terceira etapa servirá para medir como os docentes utilizam as competências (conhecimento, habilidades e atitudes) abordadas na IES 6 associadas a teoria da avaliação. O questionário será de cunho anônimo e facultativo por parte dos participantes. Ele será hospedado em alguma plataforma online, que permite que ao final seja entregue um arquivo eletrônico com todas as respostas obtidas. Os docentes serão contatados via e-mail, pelos endereços coletados

nos sites das Instituições de Ensino Superior que se vinculam. Ressalta-se que o questionário será elaborado e validado pela pesquisadora. Após a coleta de dados, testes estatísticos serão utilizados para avaliar a associação entre as variáveis.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.114.862

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da região Sudeste. Cabe destacar que a pesquisa se limita aos cursos oferecidos de forma presencial e de Instituições de Ensino Superior federal ou estadual.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Para a realização da pesquisa serão consideradas apenas as instituições de ensino superior da região Sudeste do Brasil, que tenham em seu portfólio o curso de graduação em Ciências Contábeis, não sendo contempladas as instituições particulares ou de outras regiões e nem programas de pós-graduação na área. Quanto aos docentes, estes se limitarão àqueles que estiverem vinculados às instituições de ensino no momento da aplicação dos questionários e que responderam o questionário.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: identificar e analisar os métodos de avaliação propostos para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria de Avaliação e dos princípios propostos na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

Objetivo Secundário: 1) Identificar e analisar nos projetos políticos pedagógicos os principais métodos de avaliação propostos para o processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis; 2) Investigar junto aos docentes os métodos de avaliação aplicados no curso de Ciências Contábeis; 3) Comparar os resultados identificados na análise dos projetos e o levantamento feito com os docentes sobre os métodos de avaliação; e 4) Analisar a percepção dos docentes quanto aos métodos de avaliação utilizados na educação contábil e a relação com as competências profissionais propostas pelas Normas Internacionais de Educação Contábil à luz da Teoria da Avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

RISCOS: Poderá haver riscos de identificação dos respondentes, porém será feito o possível para minimizá-los, deixando as respostas no anonimato, e tratando e apresentando os dados em conjunto.

BENEFÍCIOS: Espera-se agregar conhecimento e informações que podem ser úteis na revisão de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.114.862

PPP e em políticas públicas nacionais, além de gerar conhecimento científico acerca das Normas Internacionais de Educação Contábil, Teoria da Avaliação e Competências Profissionais. Os resultados encontrados servirão aos docentes, discentes, gestores acadêmicos, ao mercado e às políticas públicas, uma vez que irão verificar se as IES são aplicadas pelos docentes da região Sudeste do Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa demonstra relevância acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos devidamente anexados (folha de rosto; termo de compromisso, links para currículos; instrumento de coleta de dados, TCLE); cronograma e orçamento adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: outubro/novembro de 2017.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.114.882

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_888852.pdf	10/05/2017 09:00:20		Aceito
Outros	Questionario_Revisado.pdf	09/05/2017 15:16:34	Ryanne Silva Barbosa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Revisado.pdf	02/05/2017 10:00:51	Ryanne Silva Barbosa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Revisado.pdf	02/05/2017 09:58:01	Ryanne Silva Barbosa	Aceito
Outros	Links_Lattes.pdf	02/05/2017 09:53:51	Ryanne Silva Barbosa	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.114.862

Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_Equipe_Executiva.pdf	12/04/2017 10:26:12	Rayanne Silva Barbosa	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	12/04/2017 10:23:33	Rayanne Silva Barbosa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 12 de Junho de 2017

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICE A – Questionário da pesquisa

Pesquisa: Dissertação “Normas Internacionais de Educação Contábil e os métodos de avaliação adotados nos cursos de Ciências Contábeis”

Este questionário foi elaborado para coletar informações a respeito da percepção dos docentes sobre o “**Processo de Avaliação e as Normas Internacionais de Educação Contábil**”.

Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Curso desenvolvida pela discente Rayanne Silva Barbosa (<http://lattes.cnpq.br/2061152027078267>), matriculada na linha de Controladoria do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (<http://www.ppgcc.facic.ufu.br/>), sob a orientação da Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal (<http://lattes.cnpq.br/1010780688440896>).

O **objetivo** da pesquisa é identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação e dos princípios propostos para a Avaliação da Competência Profissional (IES 6).

O **problema de pesquisa** proposto para essa pesquisa é: Quais as modalidades de avaliação são utilizadas no processo ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação e dos princípios propostos na Norma Internacional de Educação Contábil IES 6?

Na sua participação você deverá preencher o questionário a seguir. Acrescentamos que, em nenhum momento você será identificado em função do preenchimento do questionário, visto que os dados serão analisados em conjunto. Os resultados da pesquisa serão publicados e você não terá nenhum gasto e ganho financeiro pela participação.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rayanne Silva Barbosa (raybarbosa@live.com) e/ou Edvalda Araújo Leal (edvalda@ufu.br). Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Caso queira receber, ao final da pesquisa, os resultados obtidos, deixe seu e-mail _____.

Informamos que o tempo médio para responder o questionário será no máximo de 13 minutos.

1ª Parte: Caracterização do perfil respondente

1. Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino	2. Idade ☐ até 25 anos ☐ de 26-35 anos ☐ de 36-45 anos ☐ de 46-55 anos ☐ de 56-65 anos ☐ acima de 66 anos
---	---

3. Estado da Instituição de Ensino Superior na qual está vinculado ☐ ES ☐ MG ☐ SP ☐ RJ	4. Sigla da Instituição de Ensino Superior na qual está vinculado _____
5. Formação acadêmica ☐ Ciências Contábeis ☐ Administração ☐ Outra. Qual? _____	6. Maior titulação ☐ Graduação ☐ MBA /especialização – <i>latu sensu</i> ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado ☐ Outro. Qual? _____
7. Tempo de atuação (em anos) na docência no ensino superior	8. Tempo de atuação (em anos) em cursos de graduação em Ciências Contábeis
9. Tempo de atuação (em anos) na instituição de ensino atual	10. Atuação em outra área, além da docência ☐ não ☐ sim. Qual? _____
11. Indique o percentual de notas atribuídas no semestre (deve somar 100%) Individuais: _____% Em grupo: _____%	13. Indique a área da(s) disciplina(s) ministrada(s) no curso de graduação em Ciências Contábeis (Considere a área em que mais atua) ☐ Gerencial ☐ Societária ☐ Tributária ☐ Pública ☐ Outra: _____
12. Quantidade de atividades avaliativas individuais e em grupos aplicadas em média, nas disciplinas ministradas por semestre. Avaliações individuais: _____ Avaliações em grupo: _____	
14. Participação em curso de formação pedagógica ☐ não ☐ sim. Qual? _____	

2ª Parte: Percepção sobre o processo de avaliação.

A seguir, apresentam-se assertivas sobre a percepção dos docentes acerca dos processos de avaliação. Favor considerar sua atuação como docente na graduação.

Responda **sim ou não** para as assertivas abaixo.

Assertivas	Sim	Não
1. Durante o semestre eu costumo pedir a opinião dos discentes sobre o processo avaliativo.		

2. Com base na opinião dos discentes, eu faço alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.		
3. No processo avaliativo verifico se o discente retém, lembra e reconhece o que foi ensinado.		
4. Divulgo o conteúdo a ser cobrado nas avaliações com antecedência.		
5. Divulgo as datas das avaliações com antecedência.		
6. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> aos discentes, durante o horário de aula em conjunto.		
7. Elaboro questões que envolvem a aplicação do conhecimento em situações diferentes do original.		
8. Aplico atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (<i>Exemplo: ao final de um tópico ou ao final do semestre</i>).		
9. Divulgo com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações.		
10. Nas atividades avaliativas proponho questões que vão verificar se o discente toma decisões baseadas em critérios e padrões específicos, utilizando os conhecimentos e habilidades já adquiridas por ele.		
11. Costumo fazer uma avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se o discente apresenta os pré-requisitos necessários para a disciplina.		
12. No processo avaliativo verifico se o discente distingue, classifica e relaciona os conteúdos aprendidos.		
13. Conheço as diretrizes propostas para os processos de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso no qual estou vinculado.		
14. Organizo o processo de ensino-aprendizagem que adoto de forma hierárquica, ou seja, estipulo etapas a serem dominadas pelos discentes antes de passar para a seguinte.		
15. Organizo as avaliações conforme os objetivos pedagógicos propostos e previstos na disciplina.		
16. Divulgo os métodos de avaliação a serem cobrados nas avaliações com antecedência.		
17. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> individual aos discentes, em horário de atendimento individual.		
18. No processo avaliativo verifico se o discente consegue interpretar e explicar o que foi ensinado.		
19. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente.		
20. Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles.		
21. Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente.		
22. Utilizo no processo avaliativo questões semelhantes as requeridas em avaliações externas (<i>Exemplos: exame de suficiência do CFC, Enade...</i>).		

Atribua **nota de 0 a 10**, sendo 0 para discordo plenamente e 10 para concordo plenamente (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1,5; 5,76 ou 9,68).

Assertivas	Nota 0 a 10
1. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa. (*)	
2. Aplico atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se o discente está alcançando os objetivos propostos.	
3. Para mim, o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função somativa. (**)	
4. Após as etapas de avaliação aplicadas, eu analiso o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina.	
5. Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com frequência abordagem ativa (<i>Exemplos: painel integrado, debate, PBL, seminários...</i>).	
6. Os métodos de avaliação que adoto refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa).	
7. Em relação aos métodos de avaliação aplicados nas disciplinas em que ministro, adoto com mais frequência abordagem tradicional (<i>Exemplos: testes, provas, exercícios avaliativos...</i>).	

(*) Função formativa: as avaliações são aplicadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo possibilitar que o docente verifique se os discentes estão alcançando os resultados esperados e com isso ajustar a forma como o conhecimento é repassado.

(**) Função somativa: as avaliações são aplicadas ao final do processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo classificar os discentes conforme os resultados alcançados.

3ª Parte: Percepção sobre as Normas Internacionais de Educação Contábil.

As Normas Internacionais de Educação Contábil (IES) propostas pelo IAESB (*International Accounting Education Standards Board*) estabelece no IES 6 os requisitos para a Avaliação da Competência Profissional que devem ser adquiridas pelos discentes nos cursos de graduação.

A seguir, apresentam-se assertivas sobre a percepção dos docentes acerca das IES. Favor considerar sua atuação como docente na graduação.

Atribua **nota de 0 a 10**, sendo 0 para discordo plenamente e 10 para concordo plenamente (são permitidas notas fracionadas, exemplo: 1,5; 5,76 ou 9,68).

Assertivas	Nota 0 a 10
1. Ao elaborar as avaliações tenho em mente como o método de avaliação escolhido irá refletir nas competências profissionais do discente.	
2. Julgo necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.	
3. Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento, as mesmas são apresentadas do menos difícil para o mais difícil nível.	

4. No processo de avaliação procuro propor questões que vão requerer do discente capacidade de tomar decisão que exija conhecimento crítico.	
5. Aplico avaliações com foco em mensurar as habilidades intelectuais dos discentes. (*)	
6. Considero que a minha forma de avaliar possibilita que o discente pense e aja eticamente na sua atuação profissional.	
7. Considero que uma avaliação foi bem-sucedida quando mesmo com níveis diferentes de aprendizado os discentes chegam a um resultado similar.	
8. Acredito que o método de avaliação que adoto consegue efetivamente medir o que ensinei.	
9. Utilizo questões objetivas e compreensíveis que não gerem o viés de interpretação.	
10. Costumo combinar diferentes conteúdo em uma única questão.	
11. Elaboro questões de diferentes níveis de conhecimento.	

(*) As habilidades intelectuais podem ser avaliadas por meio de questões de raciocínio lógico, de causa e efeito.

O que mais você gostaria de comentar sobre as avaliações de competência profissional no processo de ensino-aprendizagem?