

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM CONTROLADORIA E  
CONTABILIDADE**

**DEYBIT LINDERMAN ANICETO COSTA**

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE  
AS MODALIDADES DE AVALIAÇÕES UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

**BELO HORIZONTE**

**2023**

**DEYBIT LINDERMAN ANICETO COSTA**

**PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE  
AS MODALIDADES DE AVALIAÇÕES UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Área de concentração: Contabilidade Financeira

Orientadora: Profa. Dra. Bruna Camargos Avelino

**BELO HORIZONTE**

**2023**

### Ficha Catalográfica

C838p Costa, Deybit Linderman Aniceto.  
2023 Percepções de discentes do curso de Ciências  
Contábeis sobre as modalidades de avaliações utilizadas  
no processo de ensino-aprendizagem [manuscrito] /  
Deybit Linderman Aniceto Costa. – 2023.  
138 f.: il.

Orientadora: Bruna Camargos Avelino  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de  
Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em  
Controladoria e Contabilidade.

Inclui bibliografia (f. 107-116).

1. Contabilidade – Estudo e ensino – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Avelino, Bruna Camargos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. III. Título.

CDD: 657



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

### FOLHA DE APROVAÇÃO

#### PERCEPÇÕES DE DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE AS MODALIDADES DE AVALIAÇÕES UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

**DEYBIT LINDERMAN ANICETO COSTA**

Dissertação de mestrado defendida e aprovada, no dia quatorze de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

**EDVALDA ARAÚJO LEAL**

UFU

**SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO**

UFMG

**BRUNA CAMARGOS AVELINO** - Orientadora

UFMG

Belo Horizonte, 14 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Bruna Camargos Avelino, Professora do Magistério Superior**, em 14/02/2023, às 23:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel de Oliveira Durso, Professor do Magistério Superior**, em 15/02/2023, às 10:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal, Usuário Externo**, em 15/02/2023, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no

art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2085526** e o código CRC **93D1C059**.

## AGRADECIMENTOS

O desafio era enorme e as dificuldades imensas. A caminhada foi longa, e um sonho que antes parecia tão distante, foi realizado. Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por me dar forças e discernimento em todos os momentos. Aos meus pais Adriana do Carmo Aniceto e Carlos Roberto Aniceto, que além de agradecer, também dedico esta Dissertação, pois, nunca mediram esforços para me apoiar e mostrar que o conhecimento adquirido é uma riqueza que ninguém jamais irá conseguir me tirar, e, que a educação transforma vidas. À minha namorada Amanda Aparecida Silva, pelo apoio, compreensão e auxílio em todos os momentos, e por sempre me incentivar em ser perseverante para alcance dos meus objetivos, saiba que foi fundamental nesta caminhada.

Durante esta jornada no mestrado recebi inúmeras contribuições e apoio de diversas pessoas. Agradeço imensamente a todo o corpo docente e secretaria do CEPCON/UFMG pelo auxílio, conhecimento e experiência compartilhados. Em especial à minha orientadora prof. Dra. Bruna Camargos Avelino pela paciência, atenção, direcionamento e presteza. Mesmo naqueles momentos de maior aflição, sempre disponível e muito solícita, seu apoio foi imprescindível para concluir mais esta etapa.

A todos os meus colegas de sala, amigos e parceiros, que durante esses mais de dois anos puderam contribuir direta ou indiretamente nessa jornada. Especialmente ao David, Sônia, Gabriely, Ana Cristina, Elisângela, Rodrigo, Paula, Marcos, Rosi, Cícero e Suelem, pelas diversas parcerias em seminários, apoio e publicação de trabalhos. Aos colegas da UEMG Kelce de Aguiar, Geraldo Antônio Alves, Renato dos Santos Gonçalves, Tiago Lúcio Ferreira e Silvânia Aparecida da Silva por me incentivar e apoiar em diversos momentos e situações. Principalmente ao Dr. Anselmo Sebastião Botelho a quem direciono um agradecimento especial, pois, sempre me inspirou, incentivou e acreditou que eu seria capaz de concluir esta difícil jornada, saiba que sempre foi meu espelho e referência.

Enfim, agradecer é um ato de reconhecer que não estávamos sozinhos. E para vencer um desafio tão imenso como é o mestrado, tal fato é fundamental. Agradeço imensamente a todos que fazem parte desta conquista.

"O próprio Senhor irá à sua frente e estará com  
você; ele nunca o deixará, nunca o abandonará.  
Não tenha medo! Não se desanime!"  
(Deuteronômio 31:8)

## RESUMO

Costa, D. L. A. (2023). Percepções de Discentes do Curso de Ciências Contábeis sobre as Modalidades de Avaliações Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis sobre as modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a amostra foi composta por 436 discentes vinculados a estas Universidades e que aceitaram o convite de participar da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário semiestruturado aplicado de forma eletrônica e física. Os resultados das percepções dos respondentes foram confrontados com descrições contidas em 14 PPCs daquelas Universidades que consideraram realizar atualizações nos últimos cinco anos - 2018 e 2022. Os principais resultados do estudo, possibilitados pela utilização do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis mostraram que, de maneira geral, com exceção da modalidade Diagnóstica e da prática de fornecer *feedbacks* em horário de atendimento individual, os discentes percebem de forma notória a presença de características das avaliações de aprendizagem conforme a literatura e normativos internacionais, com destaque para a prática de divulgar com antecedência as datas das avaliações a serem aplicadas. Os discentes percebem também reflexos dos métodos utilizados nas avaliações sobre a Competência Profissional a ser adquirida durante a formação. Além disso, consideram que as avaliações de aprendizagem deveriam ter maior proximidade com a efetiva prática na profissão contábil. Já o levantamento e as comparações realizadas nos PPCs, a partir da técnica de Análise de Conteúdo, mostraram que, entre 2018 e 2022, os PPCs consideraram minimamente atualizações que abarcassem as Modalidades, Princípios e Elementos que devem servir de parâmetro para os docentes conduzirem as avaliações de aprendizagem conforme a literatura, a Teoria das Avaliações e as Normas da IES-6. Este estudo poderá contribuir para que as IES adequem as diretrizes de todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual estão inseridas as avaliações, foco desta pesquisa. Ao passo que dirigentes, diretores, professores e demais envolvidos na condução desse processo possam realizar alterações, adequações e inserções de práticas e procedimentos que ofereça aos futuros profissionais uma contribuição mais efetiva para sua completa formação e estímulo às competências profissionais para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente de novos conhecimentos. Além de permitir aos discentes compreender a relevância dessas práticas em contribuição a sua completa formação. A sociedade também se beneficiará, pois poderá contar com profissionais que tenham condições de ofertar uma prestação de serviço de maior qualidade.

**Palavras-chave:** Avaliações de Aprendizagem. Ciências Contábeis. Percepções.



## ABSTRACT

Costa, D. L. A. (2023). *Perceptions of Students of the Accounting Sciences Course on the Types of Assessments Used in the Teaching-Learning Process*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

The objective of this study was to analyze the perception of students of undergraduate courses in Accounting on the types of assessment used in the teaching-learning process. To this end, the sample consisted of 436 students linked to these Universities who accepted the invitation to participate in the research by completing a semi-structured questionnaire applied electronically and physically. The results of the respondents' perceptions were confronted with descriptions contained in 14 PPCs of those Universities that considered carrying out updates in the last five years - 2018 and 2022. The main results of the study, made possible by the use of the non-parametric Kruskal-Wallis test, showed that, In general, with the exception of the Diagnostic modality and the practice of providing feedback during individual service hours, students notoriously perceive the presence of characteristics of learning assessments in accordance with the literature and international regulations, with emphasis on the practice of disclosing in advance the dates of the assessments to be applied. The students also perceive reflections of the methods used in the evaluations on the Professional Competence to be acquired during the training. In addition, they consider that learning assessments should be closer to effective practice in the accounting profession. The survey and comparisons carried out in the PPCs, based on the Content Analysis technique, showed that, between 2018 and 2022, the PPCs minimally considered updates that covered the Modalities, Principles and Elements that should serve as a parameter for teachers to conduct the learning assessments according to the literature, the Theory of Assessments and the IES-6 Norms. This study may help IES to adapt the guidelines of the entire teaching-learning process, in which assessments are inserted, the focus of this research. While directors, directors, teachers and others involved in conducting this process can make changes, adjustments and insertions of practices and procedures that offer future professionals a more effective contribution to their complete training and stimulus to professional skills to work in a market of work increasingly competitive and demanding of new knowledge. In addition to allowing students to understand the relevance of these practices in contributing to their complete training. Society will also benefit, as it will be able to count on professionals who are able to offer a higher quality service.

**Keywords:** Learning Assessments. Accounting Sciences. Perceptions

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Ciclo da Aprendizagem Experiencial.....	23
Figura 2: Principais características dos princípios da avaliação.....	29
Figura 3: Métodos de avaliação associados às modalidades de avaliação .....	34
Figura 4: Categorias da Formação Profissional Contábil.....	40
Figura 5: Principais Características dos Princípios da Avaliação conforme a IES-6.....	43
Figura 6: Apresentação de Estudos Anteriores.....	47
Figura 7: Universidades Públicas da região sudeste com oferta do curso de Ciências Contábeis .....	51
Figura 8: Universidades Públicas Amostradas .....	52
Figura 9: Categorias de Análise do Estudo .....	53
Figura 10: Detalhamento das Categorias do Questionário .....	57
Figura 11: Análise Quantitativa por Categoria.....	60
Figura 12: Desenho da Metodologia aplicada .....	60
Figura 13: Nuvem de palavras produzida a partir da transcrição das respostas dos discentes .....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparação das Modalidades de Avaliação com Estudo Anterior. ....	63
Tabela 2: Comparação dos Princípios de Avaliação com Estudo Anterior.....	67
Tabela 3: Perfil dos Respondentes.....	73
Tabela 4: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre as Modalidades de Avaliação - Universidade de vínculo .....	76
Tabela 5: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre a IES-6 - Universidade de vínculo ...	81
Tabela 6: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre Competência Profissional - Universidade de vínculo .....	84
Tabela 7: Teste de Kruskal-Wallis para questões de Contexto Geral - Universidade de vínculo .....	86
Tabela 8: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre as Modalidades de Avaliação - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico .....	92
Tabela 9: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre a IES-6 - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico .....	96
Tabela 10: Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre Competência Profissional - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico .....	98
Tabela 11: Teste de Kruskal-Wallis para questões de Contexto Geral - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico .....	99
Tabela 12: Palavras com maior frequência de repetições.....	101

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AdA - Avaliação da Aprendizagem  
ANOVA - Análise da Variância  
ApA - Avaliação para Aprendizagem  
ARG - *Assessment Reform Group*  
CEP - Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais  
CES - Câmara de Educação Superior  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CPD - Desenvolvimento Profissional Contínuo  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
IASB - *International Accounting Education Standards Board*  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IES 6 - *International Education Standards*  
IFAC - Federação Internacional de Contadores  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPD - Desenvolvimento Profissional Inicial  
MEC - Ministério da Educação  
PPC - Projeto Pedagógico de Curso  
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  
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 de Jequitinhonha  
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo  
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Contextualização .....	14
1.2 Problema de Pesquisa .....	17
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo Geral.....	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Justificativa e Contribuição .....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Teoria de Aprendizagem Experiencial (ELT)	21
2.2 Teoria da Avaliação .....	25
2.2.1 Modalidades Diagnóstica, Formativa e Somativa de Avaliação.....	30
2.2.2 Relações entre a Avaliação para Aprendizagem (Formativa), a Avaliação da Aprendizagem (Somativa) e o Desempenho Acadêmico .....	35
2.3 Formação do Profissional Contábil e Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Contábeis .....	38
2.4 Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6 ( <i>International Education Standards</i> – <i>IES 6</i> ).....	42
2.5 Estudos Anteriores.....	45
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	49
3.1 Caracterização da Pesquisa, População e Amostra.....	49
3.2 Coleta de Dados: Análise dos Projetos Pedagógicos.....	50
3.3 Coleta de Dados: Aplicação de Questionários .....	53
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	61
4.1 Análise da Fase Qualitativa .....	61
4.1.1 Análise das Categorias de Estudo .....	61
4.1.1.1 Modalidades de Avaliação (Diagnóstica, Formativa e Somativa) .....	61
4.1.1.2 Princípios de Avaliação da Aprendizagem .....	64
4.1.1.3 Convergência com os Princípios das Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6.....	68
4.2 Análise da Fase Quantitativa .....	72
4.2.1 Perfil dos Respondentes .....	73
4.2.2 Análise por Universidade de Vínculo.....	75
4.2.3 Análise por Período (Fase no Curso).....	88
4.2.4 Análise das Percepções sobre o Desempenho Acadêmico .....	91

4.2.5 Análise da Questão Aberta .....	100
REFERÊNCIAS .....	107
APÊNDICE A – Questionário .....	117
APÊNDICE B – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Universidade de Vínculo .....	121
APÊNDICE C – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Universidade de Vínculo ..	124
APÊNDICE D - Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Universidade de Vínculo .....	127
APÊNDICE E - Médias das Assertivas de Contexto Geral por Universidade de Vínculo....	128
APÊNDICE F – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Período (fase) em curso.....	129
APÊNDICE G – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Período (fase) em curso...	130
APÊNDICE H – Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Período (fase) em curso.....	131
APÊNDICE I – Médias das Assertivas de Contexto Geral por Período (fase) em curso.....	132
APÊNDICE J – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico.....	133
APÊNDICE K – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico.....	135
APÊNDICE L – Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico.....	137
APÊNDICE M – Médias das Assertivas de Contexto Geral por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico.....	138

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Contextualização

O desafio contínuo dos profissionais de educação em direcionar estratégias que estimulem as relações interpessoais com os educandos dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a articulação dos métodos utilizados para esta finalidade. Tal fato também traz desafios para que os discentes tenham, por meio da completa formação, a oportunidade de ingresso e sucesso profissional (Mazzioni, 2013). Considerando este contexto, surge o curso de Ciências Contábeis, que devido às suas características de ciência social aplicada, apresenta como principais premissas a necessidade de o profissional contábil aderir a habilidades e competências multivariadas, exigindo, assim, uma formação mais completa.

Como parte do processo formativo dos discentes do curso de Ciências Contábeis, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação supracitado, contidas na Resolução CNE/CES 10 de 16/12/2004, estabelecem que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estabelecer parâmetros de modo a oportunizar aos formandos o estímulo a competências e habilidades, dentre as quais estão os sistemas de avaliação do estudante, foco deste estudo. Além disso, estabelecem que o perfil definido para o postulante ao título de bacharel em Ciências Contábeis deve atender aos diversos campos interligados, sendo eles: conteúdos de formação básica, profissional e teórico-práticas (Brasil, 2004).

Ressalta-se que, idealizada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), está em tramitação uma nova proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis, que, dentre outras alterações relevantes, centra-se principalmente na abordagem baseada em competências, com uma educação que seja holística, transformadora, inter e transdisciplinar, contendo ainda uma aprendizagem interativa e centrada no estudante (CFC, 2022).

Nota-se, então, que as competências a serem adquiridas durante o processo de ensino-aprendizagem podem se tornar elementos fundamentais para que haja um adequado processo formativo, e, assim, as avaliações de aprendizagem em seus diversos níveis e modalidades apresentam-se como estratégia relevante para o alcance destes objetivos, podendo influenciar inclusive no desempenho e na motivação dos discentes durante o processo de ensino-

aprendizagem. Contudo, embora haja avanços em esclarecer e compreender melhor a natureza das chamadas avaliações de aprendizagem, o constructo teórico ainda carece de maiores discussões (Fernandes, 2019).

Cabe destacar a Norma Internacional de Educação Contábil (*International Education Standards – IES 6*), estabelecida pelo *International Accounting Education Standards Board – IAESB*, a qual prescreve requisitos para a avaliação da competência profissional daqueles que almejam a profissão de contadores, devendo ser alcançadas ao final do Desenvolvimento Profissional Inicial – IPD. Para tanto, utiliza-se de cinco princípios para a avaliação profissional: confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência, mas que nem sempre são possíveis de se alcançar em altos níveis de confiabilidade (IAESB, 2012; Barbosa, 2017).

Scriven (1967) já fazia referência às dificuldades de construção e afirmação das avaliações como disciplina científica, originadas principalmente da falta de identificação no domínio prático ou aplicado das chamadas “avaliações de aprendizagem”. A teoria das avaliações explicita que nelas existem duas principais categorias: Formativa e Somativa.

Sob este aspecto, conforme destacam Fernandes (2019) e Baird, Hopfenback e Stobart (2017), a Avaliação para a Aprendizagem (ApA), que se baseia na distribuição de feedbacks, autoavaliação, co-avaliação e avaliação interpares, se torna sinônimo de Avaliação Formativa (AF). Já a Avaliação da Aprendizagem (AdA), que se refere ao uso das avaliações para realizar um balanço do que os alunos sabem e/ou são capazes de fazer de forma classificatória, equivale-se à espécie de Avaliação Somativa (AS). Este modelo mais tradicionalista de avaliação tende a levar os discentes a terem uma preocupação exacerbada no desempenho, ao invés da efetiva aprendizagem.

Fernandes (2019) e Stiggins (2017) afirmam que, embora contribua melhor para o processo de ensino-aprendizagem, a aplicabilidade da modalidade de Avaliação Formativa (AF) caracteriza-se por ter pouca compreensão por parte dos intervenientes mais diretos ao processo educativo. Nestes, situam-se os próprios professores, o que pode justificar as já comprovadas dificuldades em integrá-la com maior frequência ao dia a dia das salas de aula.



Na formação contábil, a baixa qualificação pedagógica pode ser um relevante fator que também influencia na dificuldade de aplicabilidade da modalidade de Avaliação Formativa (AF), pois, em geral, o perfil dos professores do curso de Ciências Contábeis, apesar de apresentar desejável qualificação acadêmica em relação aos conhecimentos técnicos necessários à docência, deixa a desejar quanto à formação pedagógica e, por vezes, os docentes se dedicam também a outras atividades que não sejam precipuamente a sala de aula (Perazo, Machado, Cruz & Quintana, 2016; Pavione, Avelino & Francisco, 2016).

Para além disso, o curso de graduação em Ciências Contábeis apresenta grande heterogeneidade em relação ao perfil dos discentes, que geralmente são de idades distintas, possuem graduação em áreas correlatas, já realizaram cursos de níveis técnicos e/ou já atuam na área contábil (Rodrigues, Araújo, Silva & Lemes, 2017). Este contexto pode tornar ainda mais desafiador o processo de condução de avaliações de aprendizagem, em especial aquelas Formativas, devido às suas características baseadas em *feedbacks* e auto regulação, que por vezes podem não ser muito bem recebidas pelos discentes que estão focados apenas no desempenho acadêmico.

O estudo desenvolvido por Barbosa (2017), por exemplo, realizou um diagnóstico sobre as modalidades de avaliação adotadas no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. No trabalho em questão, dentre outros resultados relevantes, observou-se que os docentes com maior tempo de atuação na docência fornecem mais *feedback* individualizado aos discentes, ação presente dentro das características da modalidade de avaliação Formativa. Barbosa (2017) indica, ainda, ser relevante para estudos futuros que seja investigada a percepção dos discentes sobre as modalidades de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, permitindo confrontar com os achados sob a ótica dos docentes. Este último aspecto fornece o delineamento para a realização deste estudo.

Ademais, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022), embora o curso de Ciências Contábeis apareça em 5º lugar no ranking de matrículas entre o período de 2011 a 2021, de maneira geral, os egressos e discentes apresentam baixo desempenho no exame de suficiência exigido para registro na profissão, assim como também no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE). Tais dificuldades podem, muitas vezes, estar relacionadas à forma de condução do processo de ensino-aprendizagem, no qual estão inseridas as avaliações de aprendizagem.

## **1.2 Problema de Pesquisa**

Tendo em vista o que foi apresentado em termos de contextualização, este estudo visa responder a seguinte questão: Qual a percepção de discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis sobre as modalidades de avaliações utilizadas em seu processo de ensino-aprendizagem?

## **1.3 Objetivos**

Para atender aos objetivos deste estudo, foi considerado o conceito fundamental do processo formativo do discente, a partir da Teoria das Avaliações, com foco na modalidade de Avaliação para a Aprendizagem – ApA (Formativa). Ainda, foram consideradas as competências profissionais e princípios das avaliações indicadas pela Norma Internacional de Educação (*International Education Standards – IES 6*); a percepção dos discentes quanto aos seus desempenhos acadêmicos refletidos pelas modalidades de avaliações de aprendizagem, bem como as Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil CNE/CES 10/04 e sua proposta de alteração (Fernandes, 2019; IAESB, 2012; Brasil, 2004, CFC, 2022). A partir disso, definiu-se os objetivos Geral e Específicos caracterizados nos subtópicos a seguir.

### **1.3.1 Objetivo Geral**

O objetivo geral deste estudo é analisar a percepção de discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis sobre as modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

### **1.3.2 Objetivos Específicos**

- Verificar a percepção dos discentes sobre as competências profissionais adquiridas a partir das avaliações de aprendizagem.

- Investigar, nos PPCs, descrições a respeito das modalidades, princípios e elementos de competência profissional relativos às avaliações de aprendizagem de acordo com a literatura e à luz da IES-6.
- Comparar o resultado da investigação realizada nos PPCs com a percepção dos discentes sobre tais diretrizes efetivamente presentes nas avaliações de aprendizagem.
- Analisar as percepções dos discentes acerca das modalidades e demais diretrizes das avaliações de aprendizagem, considerando suas Universidades de vínculo, o período (fase) em curso e suas percepções a respeito do desempenho acadêmico.

#### **1.4 Justificativa e Contribuição**

Este estudo se justifica diante da necessidade de entender e incentivar a utilização de estratégias que sejam norteadoras do processo de ensino-aprendizagem de modo a haver uma ampla formação do profissional contábil, visto que o mercado de trabalho inerente a esta profissão se encontra cada vez mais dinâmico. Conforme destacam Nolli, Silva e Souza (2020), o mercado atinente à profissão contábil está em constante evolução, o que exige uma formação adequada para além daquela meramente tecnicista e formal.

Além disso, nota-se na literatura pesquisas que elucidam a formação e as competências do profissional contábil, tal como o estudo de Moura e Lima Filho (2019), que analisou as percepções dos alunos do 7º e 8º períodos do curso de Ciências Contábeis em Petrolina/PE quanto à sua formação acadêmica e às exigências do mercado de trabalho. Contudo, não se identificou estudos que façam associação direta entre tais percepções e o processo de ensino-aprendizagem, em especial relacionado às diversas modalidades de avaliações, principalmente aquelas formativas, tidas como Avaliações para Aprendizagem – ApA (Fernandes, 2019). Ao focar na efetividade das modalidades de avaliações em contribuição à completa formação do profissional contábil, este estudo poderá subsidiar ações por parte dos professores e gestores acadêmicos, que levam a uma condução mais eficiente do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se, no Brasil, poucas pesquisas que envolvem as Normas Internacionais de Educação Contábil – IES-6 (Jacomossi & Biavatti, 2017). Assim, este estudo se propõe a investigar se os PPCs dos cursos de graduação em Ciências Contábeis contemplam as orientações da IES-6 que dizem respeito aos princípios norteadores das avaliações de aprendizagem e competências

profissionais, permitindo, posteriormente, comparar com a percepção dos discentes sobre as diretrizes efetivamente utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo destaca D'Ávila (2012), o professor desempenha o papel de mediador no processo de ensino, pois, a aula é o momento de promoção do conhecimento, e por isso, o método de ensino utilizado – incluindo as diversas modalidades de avaliações – precisa ser discutido, uma vez que é na interação professor-aluno em sala de aula que se estabelece a motivação necessária para a permanência do discente no curso escolhido. Afinal, um processo de avaliação ineficaz pode influenciar para que haja profissionais sem o devido preparo para atuação no mercado de trabalho, podendo gerar, ainda, desmotivação nos discentes e consequente evasão do curso, muitas vezes influenciada pelo desempenho insatisfatório decorrente da má gestão em relação ao processo avaliativo.

Assim, percebe-se que o desenvolvimento de estudos que preconizam as diversas facetas, modalidades e perspectivas do processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação se tornam úteis sob inúmeros fatores, dentre eles estão os aspectos culturais, sociais e formativos do futuro profissional da área, pois podem contribuir para que haja uma adequada modelagem e aperfeiçoamento do conhecimento, atinentes às atividades profissionais a serem exercidas.

Especificamente na profissão contábil, as transformações ocorridas nos últimos anos exigem que o profissional tenha maior capacitação, amplitude e flexibilidade no desempenho da função (Pavioni, Avelino & Francisco, 2016). Dessa forma, este estudo, que está centrado nas avaliações de aprendizagem, se torna relevante para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (docentes, discentes, gestores), possam entender que o aperfeiçoamento das práticas utilizadas em sala de aula pode fazer com que haja melhor preparação e aderência condizentes às atuais exigências do mercado de trabalho.

Ademais, propor uma discussão neste sentido pode auxiliar na melhoria do ensino contábil no Brasil, pois, por meio da percepção dos atores diretamente envolvidos no processo (discentes), a realização de um diagnóstico sobre as modalidades de avaliações utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem poderá incentivar as diversas IES, nas quais haja a oferta do curso de Ciências Contábeis, a buscarem as mais variadas formas de aperfeiçoamento nas metodologias praticadas em sala de aula, e, conseqüentemente,

contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais. Isto trará, também, benefícios a toda a sociedade, uma vez que ela contará com profissionais melhor preparados.

Este estudo permitirá, ainda, avanços sobre a temática na literatura, ao associar as modalidades de avaliações de aprendizagem e a percepção de desempenho acadêmico por parte dos discentes, como aspectos relevantes para a completa formação do futuro bacharel em Ciências Contábeis. Por fim, poderá confrontar os achados de Barbosa (2017), a partir da percepção dos discentes sobre as competências profissionais adquiridas diante das modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, por fim, a originalidade e a delimitação deste trabalho, uma vez que, a partir de consultas à literatura, constatou-se que as pesquisas sobre o tema: “perspectiva dos discentes sobre as modalidades de avaliação no curso de Ciências Contábeis” não estão relacionados diretamente com a formação, em foco neste estudo.

### **1.5 Organização do Trabalho**

Este estudo está estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução à pesquisa, contendo a contextualização do tema, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa e a organização do trabalho. No segundo capítulo, aborda-se o Referencial Teórico, o qual descreve o Processo de Ensino-Aprendizagem e sua principal Teoria; a Teoria da Avaliação, suas principais Modalidades e relações com o Desempenho Acadêmico; a Formação do Profissional Contábil e Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Contábeis; além das Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 e Estudos Anteriores.

O terceiro capítulo refere-se à Abordagem Metodológica, englobando a caracterização da pesquisa, a população e a amostra; a coleta de dados dos Projetos Pedagógicos; e a aplicação do questionário. Já o quarto capítulo relata a Análise dos Resultados, considerando as fases Qualitativa e Quantitativa. Por fim, o quinto capítulo é dedicado às Considerações Finais do estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 O Processo de Ensino-Aprendizagem e a Teoria de Aprendizagem Experiencial (ELT)**

De acordo com Piletti (2004), o ensino e a aprendizagem são conceitos antigos e se fazem presentes desde o início da humanidade. O fato de as tribos primitivas repassarem os ensinamentos para as novas gerações de forma a atender suas necessidades, superar dificuldades do clima e desenvolver a arte da pesca, por si só, já se caracterizava como uma relação de transmissão de conhecimento. Ainda conforme Piletti (2004), o conceito de ensino e aprendizagem evoluiu graças a pesquisas desenvolvidas por pensadores, educadores, psicólogos, sociólogos, entre outros.

Iturra (2009) aponta que, de forma natural, o ensino e a aprendizagem caminham na mesma direção dentro do processo educativo. Neste contexto, o ensino, conforme o autor, é reconhecido pela prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados. Já a aprendizagem envolve a escolha de alternativas de respostas dadas por aqueles que ensinam, e dessa forma, caracteriza-se por um conceito de subordinação, criado pela repetição e descoberta.

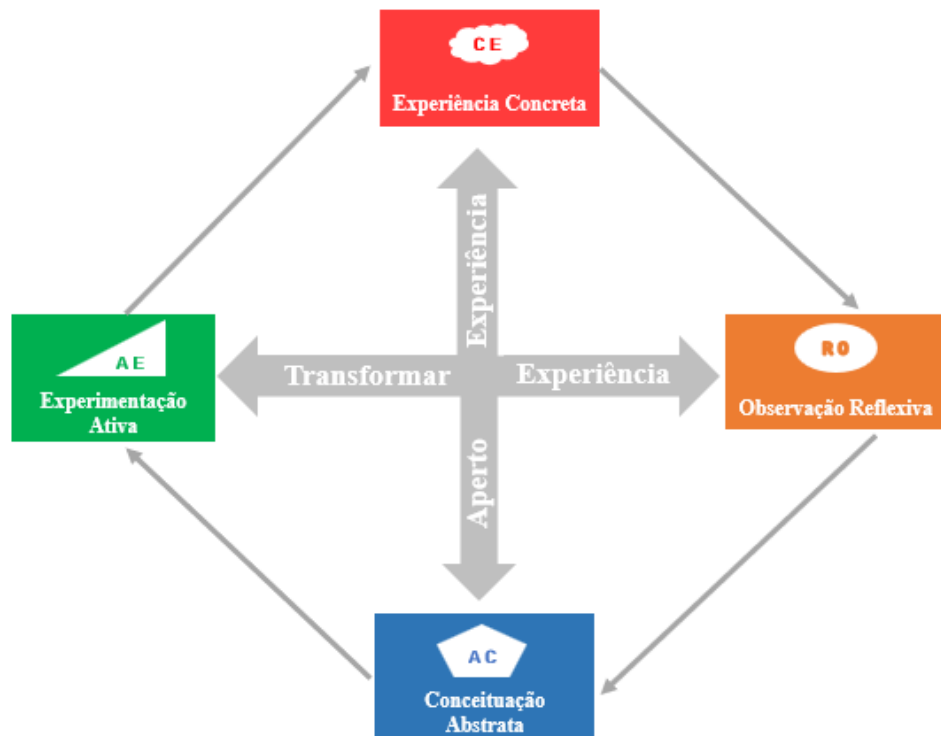
Para que se propicie o processo de ensino-aprendizagem, se torna necessário a interação de elementos em diversos níveis, tais como: a instituição, o professor, o aluno e o assunto, e a partir disso, percebe-se que para além de assegurar o efetivo andamento do processo, deve-se utilizar também de todos os recursos úteis para o alcance dos resultados ideais (Cornachione Junior, 2004; Silva 2016; Pavione, Avelino & Francisco, 2016).

Neste contexto, tem-se a teoria de Aprendizagem Experiencial (ELT) de Kolb, compartilhada por importantes estudiosos sobre o assunto: John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e Mary Parker Follet. Tal teoria se utiliza de um modelo multidimensional, construída com base em seis proposições, conforme detalham Kolb e Kolb (2005):

- i. A aprendizagem é melhor concebida como um processo, não em termos de resultados: o aprendizado não tem a premissa de terminar em um resultado, não sendo evidenciado no desempenho, mas sim por meio de experiências, que no ensino superior tem foco principal em envolver os alunos de forma a aprimorar a sua aprendizagem mediante *feedbacks*.
- ii. Todo aprendizado é reaprendizagem. Chamada por Piaget de construtivismo, essa proposição relata que a aprendizagem se torna facilitada quando conduzida por um processo que permite aos alunos experiências examinadas, testadas e integradas com ideias novas e crenças refinadas.
- iii. A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialeticamente oposto. A aprendizagem é impulsionada por conflitos, diferenças e desacordos, que são resolvidos em interações de movimento considerando reflexão, ação, sentimento e pensamento de modos opostos ou não.
- iv. A aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo. Centra-se no conceito de que a aprendizagem não resulta apenas da cognição, envolvendo também o desenvolvimento integrado do indivíduo em pensar, sentir, perceber e se comportar, considerando a resolução de problemas, a tomada de decisão e a criatividade;
- v. A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente. Conforme Piaget, o equilíbrio dos processos dialéticos de assimilar novas experiências resulta na aprendizagem. A fórmula de Lewin retrata que o comportamento é uma função da pessoa e do ambiente, em que a ELT dispõe que a aprendizagem é influenciada pelas características do aluno e do espaço da aprendizagem.
- vi. A aprendizagem é o processo de criação de conhecimento. Considera-se que o conhecimento transmitido a partir da ELT é conduzido considerando duas formas, o conhecimento social, que é construído em contexto sócio histórico, e o conhecimento pessoal, no qual a experiência é subjetiva do aprendiz. Desta forma, a ELT propõe uma teoria construtivista de aprendizagem, em que o conhecimento social é conduzido e reconduzido no conhecimento pessoal do aluno.

Por fim, a ELT considera que a aprendizagem surge da resolução da tensão criativa entre quatro modos de aprendizagem retratados como um ciclo ou espiral de aprendizagem, em que o aprendiz deve ter contato com todas as bases: experimentando (CE), refletindo (RO),

pensando (AC) e agindo (AE). Este processo deve ser sensível à situação de aprendizagem e ao que está sendo aprendido, conforme reflete a Figura 1.



**Figura 1:** O Ciclo da Aprendizagem Experiencial  
Fonte: Kolb e Kolb (p. 8, 2005).

O ciclo retrata que o processo de ensino-aprendizagem deve ser interativo e experiencial, em que o ambiente, o contexto e a participação ativa do aprendiz se caracterizam como elementos fundamentais da aprendizagem. Este fato se torna ainda mais destacável na formação acadêmica, pois esta formação se caracteriza pelo desenvolvimento de competências e habilidades por parte dos futuros profissionais. Assim, conhecer os métodos que influenciam a melhor *performance* dos discentes em sala de aula poderá contribuir para a melhoria na condução de todo o processo, e conseqüentemente, para a eficácia na formação de profissionais competentes para atuarem no mercado de trabalho (Morozoni, Cambruzzi & Longo, 2007).

Para Beck e Rausch (2012), algumas características tidas como técnicas e pessoais por parte do docente influenciam na efetividade do processo de ensino-aprendizagem, neste contexto, é preciso haver adequada comunicação verbal para que a instrução seja bem recebida e entendida. O professor deve, ainda, ir informando ao aluno parâmetros relativos aos seus



progressos, manter boa relação com o discente e se atentar às atitudes e proatividade na matéria ensinada.

Sob esta perspectiva, Chickering e Gamson (1991) e Pavioni et al. (2016) apontam que as pesquisas com abordagem no ensino superior associam positivamente o *feedback*, a satisfação e a auto realização dos discentes, em que se destaca o *feedback* como ponto primordial para um eficaz processo de ensino-aprendizagem.

O estudo de Mazzioni (2013), por exemplo, buscou compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos, comparadas com aquelas utilizadas pelos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da Unichapecó. Os resultados apontaram que a exposição dialogada, a resolução de exercícios e a realização de seminários com a utilização de *feedbacks* durante a condução das atividades se caracterizam como as estratégias consideradas mais eficazes pelos discentes. Pavioni et al. (2016) buscaram identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma IES de Minas Gerais, obtendo como resultado que o fato de o professor não se propor a sanar as dúvidas dos alunos (*feedbacks*) foi apontado como uma das atitudes que mais influenciam negativamente o alcance do processo de ensino-aprendizagem.

E é considerando estas vertentes que se busca, por meio deste estudo, evidenciar as avaliações de aprendizagem como um mecanismo central do processo de ensino-aprendizagem, e, assim, contribuir de fato para uma adequada formação do profissional contábil, a partir de suas características que permitem ao discente enxerga-la não apenas com foco no desempenho acadêmico, mas como um delineador da efetiva aprendizagem.

Contudo, nota-se que para além do conhecimento, a habilidade pedagógica também se torna fundamental para o bom exercício do ensino e a conseqüente aprendizagem. No curso de Ciências Contábeis, a formação pedagógica nem sempre ocorre, pois grande parte dos profissionais da área contábil possuem formações técnicas e migraram para o meio acadêmico com o objetivo de difundir seus conhecimentos, sem antes passar por adequada preparação pedagógica (Gil, 2006; Andere & Araújo, 2008; Pavioni et al., 2016).

E assim, ressalta-se a relevância de os docentes sempre fazerem uma reformulação das práticas de ensino que estão habituados a utilizar em sala de aula, e também do seu conhecimento, visto que, para atender à realidade atual das Instituições de Ensino, precisam atender também aos anseios e às realidades dos alunos (Vidal, Vidal & Vidal, 2016).

A condução do processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada, portanto, a partir de uma relação harmoniosa, e deve romper a barreira da absorção e da transmissão de informações por si só, em que o professor necessitará conscientizar-se de que para promover a facilitação da aprendizagem por parte dos alunos, deverá possibilitá-los estarem abertos às novas experiências, o que, conseqüentemente, tenderá a promover uma relação de empatia e autorrealização (Mosqueira, Stobaus & Hermínio, 2006; Andrade & Leite, 2019).

Por outro lado, não há espaço para aqueles comportamentos inadequados e que devem ser evitados pelos docentes, a fim de garantir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, tais como: atitudes negativas ou indiferentes para com os discentes, pouca ou falta de preparação adequada na condução das aulas, metodologias inadequadas ou ineficientes, comportamento inacessível ou inflexível, e erros na avaliação e/ou no processo avaliativo (Stout & Wygal, 2010).

Sobre este último quesito destacado por Stout e Wygal (2010), surge a necessidade de se atentar para as avaliações de aprendizagem, sua teoria e modalidades como requisito relevante para a condução de todo o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, somente são passíveis de avaliação aqueles que estão envolvidos na aprendizagem, de forma que ambos estão interligados (Wachowicz, 2006).

## **2.2 Teoria da Avaliação**

No que tange à Teoria das Avaliações, Fernandes (2019) relata que Michael Scriven (1967), teórico com destacável conhecimento da avaliação, já mencionava a grande dificuldade que havia em reconhecê-la como disciplina científica. Este fato ocorria em função dos vários problemas de natureza conceitual que se fazia necessário enfrentar. Tais problemas se caracterizavam em esclarecer os conceitos de duas das principais modalidades de avaliações: Formativa e Somativa.

Ainda sobre este aspecto, Stiggins (2017) atribui a baixa utilização da avaliação formativa nas salas de aula, e a conseqüente falta de qualidade delas, principalmente à pouca compreensão sobre o conceito por parte dos intervenientes mais diretos no processo educativo - professores. Estes, muitas vezes, possuem desejável formação técnica para lecionar, por outro lado deixam a desejar em relação à formação pedagógica.

Como parte relevante do processo de ensino-aprendizagem, as avaliações têm papel fundamental para o alcance dos objetivos desejados, assim, são vistas como uma forma de cumprimento de normas educacionais, além de impulsionadoras de melhoria da vida do discente (Piccoli & Biavatti, 2017). Dentro deste conceito, apresentam-se como uma das formas de mensurar o desempenho dos estudantes, relativo ao conteúdo que foi previamente repassado (Buss, Sorato & Bonifácio, 2007).

Em sentido amplo, a avaliação se torna sistematicamente uma maneira de validar a aprendizagem (Shaftel & Shaftel, 2007). Ela vai além de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, também auxiliando para que o discente seja mais responsável, mediante as preocupações associadas a ela: tirar boas notas, não reprovar, se autoavaliar e manter boa autoestima (Brown & Hirschfeld, 2008).

Conceitualmente reconhecida por avaliação pedagógica, as avaliações de aprendizagem desenvolvem-se precipuamente no ambiente da sala de aula e têm inteira responsabilidade daqueles diretamente envolvidos no processo, ou seja, professores e alunos (Fernandes, 2019). Para Luckeski (2018), as avaliações de aprendizagem devem estar assentadas sob condição de acolhimento dos indivíduos, devendo transformar a realidade de quem é aplicada. Isto somente ocorrerá quando indicar novos caminhos, de forma a construir uma nova realidade e sem estar diretamente ligada a uma situação de julgamento.

O próprio conceito de avaliação remonta à utilização de práticas que não devem levar a uma ação de julgamento, pois, uma vez que o processo de aprendizagem se caracteriza pela sua complexidade, resumir-lo em apenas uma nota e/ou resultado faz com que este julgamento se torne arbitrário (Wachowicz, 2006). Tem-se ainda, conforme Wachowicz (2006), que o estudo da etimologia relativa à palavra “Avaliar” a traduz como uma forma de manifestação por parte do avaliador, mas sem que haja uma atribuição de valor, pois, o prefixo “a” significa

“não”, e a palavra “valiar” apresenta como significado “atribuir valor”. Portanto, na avaliação o docente deverá interagir de diferentes formas com o processo de ensino-aprendizagem, de modo a ter ciência a respeito do que os discentes estão ou não aprendendo, mas ao avalia-los, não deverá atribuir um valor.

Ainda segundo Wachowicz (2006), no contexto do ensino universitário a avaliação descritiva surge como relevante estratégia a favorecer a atitude de não julgamento, além disso, incentiva o aperfeiçoamento da aprendizagem. Esta técnica é caracterizada principalmente pela apresentação de seminários pelos discentes. Tal técnica se torna ainda mais proveitosa quando, para além da produção e apresentação do seminário, os alunos possam posteriormente interagir entre si por meio da autoavaliação e da avaliação uns dos outros, pois tal interação poderá trazer ensejos de que o processo avaliativo de fato é descritivo e plural, e não apenas embasado pelo resultado protocolar.

Contudo, é preciso que haja um envolvimento amplo na condução das práticas de avaliação, idealmente instaladas como um sistema a ser seguido por todos os responsáveis por conduzir o processo de aprendizagem. Sobre este aspecto, Wachowicz, (2006, p. 10-11) destaca:

Dificilmente um professor pode instituir uma prática descritiva, coerente com a concepção cumulativa da aprendizagem e da avaliação, se o sistema continuar a praticar a avaliação prescritiva, na concepção punitiva. É a função diretiva da avaliação: assim como se avalia, assim se ensina.

Nota-se na literatura estudos que evidenciam a utilização das avaliações de aprendizagem durante o ensino. Bugarim, Pinho e Machado (2014) elucidam que, no ensino superior, as ferramentas de avaliação, em suas diversas especificidades, têm como principal objetivo proporcionar melhor qualificação profissional ao discente. Além disso, percebe-se a eficácia do processo de ensino-aprendizagem quando conectado por meio de um adequado elemento de avaliação, pois, a partir deste, existirá a possibilidade de reunir e estimular diretrizes relativas às mais variadas habilidades do indivíduo.

Silva, Matos e Almeida (2014) procuraram identificar e caracterizar os métodos avaliativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Observaram que a avaliação não deve ser utilizada apenas com o intuito de se aplicar uma prova contendo questões abertas e fechadas,

em que os discentes a encarem como um momento de tensão e julgamento, mas sim como um momento de análise e *feedbacks* das aprendizagens adquiridas.

Já Barbosa (2017), procurou identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas no processo de ensino-aprendizagem em cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. Obteve como principais resultados que os docentes com mais tempo de atuação no ensino superior fornecem mais *feedbacks* individualizados aos discentes, enfatizando a modalidade formativa. Além disso, são mais transparentes quanto à divulgação de um cronograma de avaliações. Por outro lado, quanto maior o tempo de docência no ensino superior, menos os docentes julgam necessário aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade.

O estudo de Barbosa (2017) aponta ainda vários outros trabalhos que relacionam os princípios da avaliação como sendo relevantes para a consecução dos objetivos da aprendizagem, bem como para o processo de avaliação. Entre eles: Abreu e Masetto (1983), Haydt (1991), Piletti (2004) e Sousa, (2007). Estes princípios se baseiam em: i) a Avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático; ii) a Avaliação deve ser funcional; iii) a Avaliação deve ser orientadora; iv) a Avaliação deve ser integral; v) a Avaliação deve ser ampla; vi) a Avaliação deve ser clara; vii) a Avaliação deve ser técnica; viii) a Avaliação deve estar relacionada com o processo de ensino-aprendizagem; ix) a Avaliação deve incidir sobre o desempenho do docente e a adequação do plano; e x) a Avaliação deve ser observada e registrada pelo docente e pelo discente.

Na Figura 2, detalham-se algumas das principais características condizentes a cada um dos princípios da avaliação

<b>Princípio</b>	<b>Principais Características</b>
A Avaliação deve ser um processo contínuo e sistemático	-Não ser esporádica nem improvisada; -É necessário contar com um instrumento de retroalimentação ( <i>feedback</i> ); -Dever permitir um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem, de forma a atingir os objetivos finais.
A Avaliação deve ser funcional	-Ser pensada, planejada e realizada de forma coerente e consequente com os objetivos propostos à aprendizagem; -Realizar-se e ser compatível com os objetivos propostos.
A Avaliação deve ser orientadora	-Procurar o máximo de objetividade para colaborar com a evolução do próprio discente em direção aos objetivos; -Permitir ao discente conhecer seus erros e acertos, auxiliando-o a fixar as respostas corretas e a corrigir falhas.
A Avaliação deve ser integral	Analisa e julga todas as dimensões do comportamento, considerando o discente como o todo.
A Avaliação deve ser ampla	Deve avaliar comportamentos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor.
A Avaliação deve ser clara	Deve estabelecer o que vai ser avaliado, como o aproveitamento, a inteligência, o desenvolvimento sócio emocional, entre outros.
A Avaliação deve ser técnica	-Utiliza-se de técnicas diversificadas que permitam a coleta de evidências suficientes para proceder à avaliação; -Utiliza-se de técnicas adequadas para se avaliar o que se pretende avaliar; -Utiliza-se de técnicas diferentes condizentes com os aspectos quantitativos e qualitativos.
A Avaliação deve estar relacionada com o processo de aprendizagem	-Deve ser um meio de melhorar o ensino-aprendizagem, o planejamento e o desenvolvimento curricular; -Deve ser balizadora para o processo de ensino-aprendizagem, identificando se os objetivos estão sendo alcançados, e, caso não, poder direcioná-los.
A Avaliação deve incidir sobre o desempenho do docente e a adequação do plano	Deve oferecer elementos para avaliar o desempenho do docente e da adequação do plano aos objetivos propostos.
A Avaliação deve ser observada e registrada pelo docente e pelo discente	-Deve cuidadosamente observar sobretudo o que se relaciona com as aprendizagens; -Deve dar espaço para troca de ideias entre docente e discente para suprir falhas no desempenho ou no plano de ensino.

**Figura 2:** Principais características dos princípios da avaliação.

Fonte: Abreu e Masetto (1983, p. 92-96), Haydt (1991, p. 13-14), Piletti (2004, p. 194-195), Sousa (2007, p. 35-37) e Barbosa (2017, p. 28-29).

Os princípios detalhados na Figura 2 são espelhos do relacionamento e intervenção entre professores e alunos, devendo este relacionamento iniciar-se logo no primeiro contato com o discente, já que a partir de então o professor terá informações comuns para proceder com o adequado planejamento das aulas e, conseqüentemente, das avaliações de aprendizagem, considerando as especificidades de cada estudante (Haydt, 1995; Piletti, 2004; Barbosa,

2017). Dessa forma, percebe-se a importância desses princípios serem aplicados às três principais modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

### **2.2.1 Modalidades Diagnóstica, Formativa e Somativa de Avaliação**

Conforme ressaltam Silva, Matos e Almeida (2014), no contexto das práticas de ensino-aprendizagem, os professores devem considerar a existência de três principais modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Somativa. Piletti (2004) destaca que as três modalidades de avaliações devem estar atreladas aos seus respectivos métodos: Diagnóstica (Pré-teste, Teste diagnóstico e Ficha de observação); Formativa (Observações, Exercícios, Questionários e Pesquisas) e Somativa (Provas objetivas e Provas subjetivas).

Na modalidade Diagnóstica, a avaliação se inicia antes do processo de ensino-aprendizagem, permitindo diagnosticar o que influenciará o aprendizado do discente. Para que este diagnóstico seja efetivo de fato, além de objetivos bem definidos, é necessário definir elementos essenciais a partir dos planejamentos de ensino (Lukesi, 2018). Deve, portanto, possuir elementos adequados à realidade do discente.

De acordo com Piletti (2004), a avaliação diagnóstica permite identificar o quão o nível de conhecimento do aluno está aceitável, e caso não seja positivo, caminhará para um novo ciclo de aprendizagem. A partir desta avaliação, haverá ainda a possibilidade de se constatar deficiências nos pré-requisitos para que se inicie a aprendizagem. E se constatadas, permitem ao docente implementar ações que superem este empecilho (Barbosa, 2017). Piletti (2004, p. 191) destaca as funções da avaliação diagnóstica:

- i) Identifica alunos com padrão aceitável de conhecimento; ii) Encaminha os que têm padrão aceitável para novas aprendizagens; iii) Constata deficiências em termos de pré-requisitos; iv) Propõe atividades com vistas a superar as deficiências; v) Contata particularidades; e vi) Individualiza o ensino.

A avaliação diagnóstica, dentre outros objetivos, procura conhecer os hábitos e preferências dos discentes. Ela se baseia em deixar o discente em um nível adequado, por meio da busca em se conhecer previamente os seus assuntos dominantes (Masetto, 1997). Neste sentido, Oliveira et al. (2007) afirmam que apesar de geralmente ser realizada no início do ano letivo,

a avaliação diagnóstica poderá ocorrer a qualquer momento, no qual se tem a intenção de detectar qualquer interferência grave na aprendizagem e/ou na motivação do discente.

Já a avaliação formativa, ou Avaliação para a Aprendizagem – ApA (Fernandes, 2019), ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e de forma permanente acompanhará a efetiva absorção do aprendizado (Piccoli & Biavatti, 2017). Ela é toda aquela avaliação que apoia, regula e auxilia o discente a aprender e a se desenvolver adequadamente, e que se caracteriza como projeto educativo (Perrenoud, 2008).

A modalidade Formativa caracteriza-se por ser contínua, articulada com o processo de ensino-aprendizagem, sob o escopo da distribuição de *feedbacks* com elevada qualidade aos discentes, além de considerável promoção da autoavaliação, co-avaliação e avaliação interpares, e tem o propósito de ajudar os alunos a aprenderem. Nesta modalidade, não é fundamental que os resultados da avaliação sejam direcionados para uma classificação do desempenho dos alunos, mas sim utilizados para uma função formativa, por meio da orientação sobre “como” e “o que” deverão fazer para aprender (Black & William, 2018; Fernandes, 2019).

Para Fernandes (2011), em oposição à Somativa, a modalidade de Avaliação Formativa centra-se mais na subjetividade e tem característica qualitativa. Deve ocorrer no decorrer das atividades educacionais, de maneira a preencher possíveis lacunas na aprendizagem e no conhecimento, e, conseqüentemente, promover atributos de crescimento ao aluno. Pode se valer de *feedbacks* para investigar o que os discentes podem e sabem fazer, e assim direcionar a melhor orientação a ser repassada (Haydt, 1995; Shaftel & Shaftel, 2007).

Utilizando-se da estratégia de *feedbacks*, se torna possível situar a posição do discente. Este mecanismo tem a intenção de identificar deficiências relativas à maneira de ensinar e julgar, e, desse modo, promover uma adequada qualidade do que é ensinado, por meio da motivação e da autoestima do discente no processo de ensino-aprendizagem (Kraemer, 2005; Oliveira et al., 2007).

De acordo com Fernandes (2019), o conceito de Avaliação Formativa se tornou sinônimo daquele relacionado à Avaliação para Aprendizagem – ApA. Nela, a avaliação de aprendizagem tem natureza contínua, acompanhando as eventuais dificuldades encontradas



durante o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, não deverá ser aplicada somente ao final de cada unidade, pois, desta forma, apresentaria concepções redutoras, em que as dificuldades e empecilhos que dificultariam a aprendizagem seriam identificados apenas ao final do processo, características elementares da psicologia associada ao Behaviorismo (Fernandes, 2019).

A concepção ultrapassada Behaviorista levou Fernandes (2005) a sugerir uma nova designação, denominada Avaliação Formativa Alternativa (AFA). No entanto, a designação Avaliação para Aprendizagem – ApA retrata uma melhor adequação, pois considera como fundamental apoiar a aprendizagem dos alunos, fazendo com que eles aprendam mais e melhor durante o processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2019).

Sobre este aspecto, Fernandes (2019) ressalta que houve diversos avanços desde as décadas de 80 e 90, quando os termos Avaliação Formativa (AF) e Avaliação para a Aprendizagem - ApA eram entendidos como conceitos equivalentes e similares, e foi exatamente na década de 80 que surgiram notáveis pesquisas que contribuíram para o enriquecimento desta temática, a qual emerge das perspectivas cognitivas, construtivistas, socioculturais e sociais da aprendizagem (Allal, 1986; Katele, 1986; Berlark et al. 1992; Cardinet, 1991; Dwyer, 1998; Gipps, 1994; Harlen e James 1997, Sadler, 1998).

Segundo o *Assessment Reforn Group* (ARG), a ApA se baseia em dez princípios inseparáveis do processo de aprendizagem, em que alunos e professores definem os melhores caminhos de se chegar até uma adequada aprendizagem. Deve, portanto:

1. Integrar uma planificação eficaz do ensino e da aprendizagem;
2. Estar focada em como os alunos aprendem;
3. Ser reconhecida como central nas práticas da sala de aula;
4. Ser entendida como uma capacidade profissional fundamental para os professores;
5. Ser sensível e construtiva, pois qualquer avaliação tem um impacto emocional;
6. Ter em conta a importância da motivação dos alunos;
7. Promover o empenho para se alcançarem as finalidades e a compreensão dos critérios por meio dos quais se avalia a sua consecução;
8. Orientar os alunos para que aprendam como melhorar;

9. Desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos para que eles sejam reflexivos e autônomos;
10. Permitir que todos os alunos alcancem o seu melhor e tenham seus esforços reconhecidos.

Para Fernandes (2019), a ApA acompanha permanentemente as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula, portanto, seu papel é fundamental na distribuição de *feedbacks*, em orientação e apoio aos discentes, levando ao estímulo da aprendizagem.

Conforme destaca Piletti (2004), a função formativa da avaliação deve localizar deficiências e informar sobre o rendimento do aluno, para que caso seja necessário, haja o replanejamento da estratégia de ensino. Neste sentido, a Avaliação Formativa associa-se diretamente ao contínuo *feedback* de alta qualidade, à regulação e à auto regulação, e deve estar totalmente integrada ao processo de ensino-aprendizagem com vistas a atingir o propósito de auxiliar os discentes a aprender de fato.

Para Pacheco (1998), a Avaliação Formativa considera uma dimensão formadora com abordagem cognitivista, em que o referente é delineado por informações sobre o processo, e a avaliação surge como controle interativo da aprendizagem. Assim, trata-se de uma prática dinâmica dentro da pedagogia de mestria e que cria condições para o sucesso do aluno.

Finalmente, a Avaliação Somativa, ou Avaliação da Aprendizagem – AdA, representa um balanço final associado a toda atividade que foi desenvolvida ao longo do tempo (Aranha, 2017). Além de considerar a soma de um ou vários resultados, poderá ocorrer em prova única final (Oliveira et al., 2007). Conforme ressalta Fernandes (2019), a crescente articulação em sala de aula fez com que a avaliação Somativa apresentasse relevante papel para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, equivalente ao conceito de Avaliação da Aprendizagem – AdA. Assim, ela tem a função precípua de conhecer e definir o nível de domínio de um ou vários conteúdos.

A modalidade Somativa refere-se ao uso dos resultados das avaliações para realizar um balanço sobre o que os alunos sabem e/ou são capazes de fazer, tendo característica

classificatória em relação ao desempenho dos discentes (Fernandes, 2019). Geralmente, é aplicada ao final de um conteúdo e/ou unidade de aprendizagem para se averiguar, de forma direta, o que foi absorvido pelo discente em termos de conhecimento.

A avaliação Somativa pode ser utilizada, ainda, para auxiliar na decisão de continuar ou cessar programas de curso superior (Haydt, 1995, Shaftel & Shaftel, 2007; Fernandes, 2019). Ela trata uma maneira comum de classificar e comparar resultados do desempenho dos discentes, relativo ao processo de ensino-aprendizagem (Fernandes, 2011; Shaftel & Shaftel, 2007; Fernandes, 2019). Barbosa (2017) relata que, baseado na teoria de Scriven (1967), a avaliação Somativa representa o oposto da Formativa e apresenta-se com características quantitativas.

Piletti (2004) esclarece que a modalidade Somativa pode ser classificatória e tem a intenção de investigar, bem como realizar um balanço comparativo a respeito de diferentes níveis de aprendizagem, tais como: i) classificação segundo níveis de aproveitamento; e ii) classificação final (Curso, Unidade, Semestre e Ano).

Segundo Barbosa (2017), no que tange às competências profissionais na área contábil, as Normas Internacionais de Contabilidade, por meio da IES-6, tratam que tais competências podem ser mensuradas com base em avaliações do tipo Somativa, regulamentadas pela *International Federation of Accountants - IFAC* e conduzidas por seus órgãos membros.

De forma a tornar mais concreta a visualização sobre a implementação de cada uma das modalidades de avaliação, apresenta-se, na Figura 3, um compilado de alguns dos métodos de avaliação que podem ser associados comumente a cada modalidade.

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

**Figura 3:** Métodos de avaliação associados às modalidades de avaliação

Fonte: Piletti (2004, p. 197); Barbosa (2017, p. 32).

Cabe ressaltar que apesar de a Avaliação para a Aprendizagem (ApA) estar mais conectada com o processo formativo, as categorias Diagnóstica e Somativa apresentam igual relevância quando bem delineadas em termos de objetivo. Sob este aspecto, Silva et al. (2014) denotam que um bom processo avaliativo está associado à consecução das três principais modalidades de avaliação: Diagnóstica, Formativa e Somativa, a serem aplicadas em diferentes momentos e oportunidades, podendo ainda ser complementares entre si.

Esta pesquisa tem a intenção de explorar a percepção dos graduandos em Ciências Contábeis em relação às modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, e assim fornecer embasamento para que a condução das avaliações seja mais efetiva no curso de graduação em análise.

### **2.2.2 Relações entre a Avaliação para Aprendizagem (Formativa), a Avaliação da Aprendizagem (Somativa) e o Desempenho Acadêmico**

Em estudo sobre as duas modalidades de avaliações – Somativa e Formativa –, Santos (2016) discutiu respostas que fossem conducentes de articulação entre as duas espécies de avaliações. Ambas são entendidas como um processo que se complementa no aspecto de simultaneidade. Consequentemente, se torna possível estabelecer relações entre elas, e a articulação pode ser bem vista para se atingir, com eficácia, os objetivos da aprendizagem.

Neste mesmo sentido, Fernandes (2019) considera que a avaliação Somativa não está mais associada exclusivamente às atribuições classificatórias, pois o desenvolvimento teórico permitiu sua utilização também ligada aos conceitos de formativa. Desta maneira, ambas, quando utilizadas de forma apropriada e complementares, contendo objetivos claros, não apresentam conceitos dicotômicos e estarão a serviço da aprendizagem. A Avaliação da Aprendizagem – AdA se tornaria fundamental para apoiar a Avaliação para Aprendizagem – ApA no processo formativo do discente.

Black e Wiliam (2018) relatam que as diferenças entre a Avaliação para Aprendizagem – ApA (Formativa) e a Avaliação da Aprendizagem – AdA (Somativa) estão precipuamente ligadas à natureza inferencial, portanto, um único princípio estratégico para o processo de ensino-aprendizagem pode ser utilizado na ApA e na AdA, e os resultados podem ter

conteúdo e naturezas distintas. Considerando este conceito, ambas poderiam se relacionar e complementar entre si.

Nessa mesma linha, Santos (2016) afirma que, mesmo havendo consideração que as distingue, os conceitos da ApA e da AdA não são dicotômicos. E para tanto, o autor define cinco princípios que visam orientar e articular a congruência entre as duas modalidades de avaliações:

1. Articular significa estabelecer relações e não simultaneidade de processos;
2. Alinhar a avaliação Formativa (AdA) e Somativa (AdA) entre si com o ensino e com o currículo;
3. Restringir as estratégias formais de avaliação Formativa (AdA) para a articulação não elimina a existência de outras mais informais;
4. Reconhecer que uma prática de avaliação Formativa (AdA) e Somativa (ApA) exige do professor conhecimento sobre a avaliação do conteúdo e domínio dele para ensinar;
5. Atender à cultura de avaliação na sala de aula e em outros contextos em que a avaliação ocorre.

Nota-se, portanto, que a congruência entre os princípios que relacionam e tornam ambas as modalidades de avaliação – ApA e AdA - não dicotômicas, pode se tornar relevante para a atribuição das competências profissionais e adequado processo formativo do discente. Para tanto, o professor, que será o responsável por articular todo o processo, deve ter o prévio conhecimento da melhor forma de conduzi-las.

Contudo, não basta apenas analisar a melhor forma de articular e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, envolvendo as diferentes modalidades de avaliações de aprendizagem, pois a percepção de desempenho por parte dos discentes nestas avaliações surge também como um fator relevante, uma vez que quando o indivíduo tem um rendimento acadêmico que vai ao encontro dos seus anseios pessoais, além de auxiliar no cumprimento das exigências acadêmicas, ajuda também na percepção de desenvolvimento intelectual (Spady, 1971).

O desempenho acadêmico é visto pelos principais modelos de retenção do discente como sendo de suma importância para se evitar a evasão forçada e/ou voluntária; isto ocorre em função de que o desempenho indesejado poderá levar à desmotivação e à conseqüente evasão

(Tinto, 1975; Belloc, Maruotii & Petrella, 2011). Diferentes fatores relacionais estão associados ao nível de desempenho acadêmico, estes dizem respeito à inteligência, habilidade e competência. Assim, há uma grande necessidade por parte das IES de demonstrar sua efetividade na condução do processo de aprendizagem, que será alcançada por meio da avaliação do desempenho acadêmico dos discentes. O desempenho, por sua vez, é mensurado por meio das avaliações de aprendizagem – ApA e AdA. (Leite Filho, Batista, Paulo Júnior & Siqueira, 2008).

No ambiente acadêmico, as competências atribuídas ao perfil de cada discente são geralmente analisadas pelos seus desempenhos. No entanto, o sistema de avaliação utilizado para tal finalidade deve ser equilibrado, e assim fornecer tanto ao professor quanto ao aluno, informações sobre o andamento e as dificuldades encontradas, uma vez que o balizamento não deve ser na nota alcançada - julgamento, pois não há garantias de que uma nota máxima significa maior conhecimento (Leite Filho et al., 2008). Conseqüentemente, nota-se que a forma de condução das diferentes modalidades de avaliações de aprendizagem, tais como a Avaliação da Aprendizagem - AdA e a Avaliação para Aprendizagem - ApA, poderão impactar diretamente no nível de desempenho dos discentes.

A teoria de aprendizagem baseada em experiência (ELT) de Kolb, já supramencionada, baseia-se no fato de que a identificação do perfil individual de cada discente deve estar alinhada com os estilos de aprendizagem empregados, e assim ser possível explorar de maneira eficaz as práticas pedagógicas, bem como a forma de avaliá-las (Kolb e Kolb, 2005). E, desse modo, a percepção de desempenho por parte do discente estará associada não ao conceito precípua da Avaliação para Aprendizagem – ApA ou da Avaliação da Aprendizagem – AdA, mas sim à maneira como elas serão empregadas. Isto torna possível o alcance do objetivo principal da IES, a partir da completa formação do futuro profissional que irá atuar no mercado de trabalho.

De acordo com Mazzioni (2013) e Oliveira (2014), a formação eficiente do discente, bem como o desenvolvimento de suas competências profissionais, depende de todo o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser amplo e conduzido de forma a possibilitar ao futuro profissional todo o arcabouço necessário para a sua atuação. No caso do curso de graduação

em Ciências Contábeis, deve-se observar ainda as especificidades inerentes ao contexto da formação do profissional contábil, a serem tratadas a seguir.

### **2.3 Formação do Profissional Contábil e Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Contábeis**

No caso específico da formação do profissional contábil, foco deste estudo, Nogueira e Fari (2007) destacam a relevância da contabilidade no processo de desenvolvimento social, fato este que reflete cada vez mais na necessidade de que a especialização profissional atenda às exigências do mercado dinâmico, competitivo e globalizado, em que a educação de alto nível poderá ser atingida por meio de adequado processo de formação. Ainda segundo Nogueira e Fari (2007), tal processo deve ir além dos conhecimentos técnicos, devendo, portanto, estimular também as dimensões éticas e sociais. A formação profissional contábil deve estar alinhada para lidar com qualquer tipo de mercado e suas mudanças, embasada em incentivo à pesquisa, investigação, e ao mesmo tempo possibilitar o empreendedorismo e o gerenciamento de pessoas.

Marin, Lima e Nova (2014) apontam que as competências profissionais exigidas pelo mercado de trabalho devem ser adaptáveis aos novos contextos econômico, social, cultural e tecnológico. Neste sentido, por se tratar de uma área em constante modificação, se torna fundamental ao profissional contábil estar alinhado com tais competências, que se caracterizam a partir: do conhecimento (foco na profissão), de atitudes (iniciativas pessoais) e de habilidades (ligadas às técnicas profissionais) e, dessa forma, a academia deve ter uma missão de ofertar uma formação com maior amplitude ao discente.

Segundo Mohamed e Lashine (2003), as futuras perspectivas no que tange à nova conjuntura relacionada à profissão contábil direciona que as IES preparem futuros profissionais com uma formação multidisciplinar. Assim, terão condições de atender as exigências do mercado, que, por sua vez, pode envolver aspectos de normatizações e questões internacionais. Deve ser, portanto, uma preparação que estimule competências adicionais, para conseguir lidar com as pressões e novas tecnologias (Kavanagh & Drennan, 2008).

O ensino na profissão contábil tem papel fundamental para a qualificação e a preparação de profissionais que estejam alinhados com as ocorrências econômicas e sociais do mercado (Peleias, Silva, Segretti & Chiroto, 2007). Desta forma, nota-se que a universidade também tem papel importante na formação destes profissionais, que se caracteriza pelo conjunto de habilidades e competências que possibilitam a entrada e a permanência no mercado em que irão atuar. Além do estímulo à capacidade em resolver problemas eventuais e não eventuais, pensamento crítico e adaptação às transformações são questões importantes a serem observadas (Solpesa & Luckmann, 2012).

As competências, conhecimentos e habilidades que são relevantes para que o profissional contábil tenha uma adequada formação devem ser fruto, ainda, de uma educação continuada, tornando possível acompanhar as mudanças e atualizações do mercado (Pavão, 2020). As atuais diretrizes curriculares para o curso de Ciências Contábeis – CNS/CES 10/04, apontam que a formação do profissional contábil deve emergir diferentes enfoques (Brasil, 2004). Portanto, se faz relevante considerar o contexto dessas diretrizes em contribuição ao desenvolvimento das competências profissionais úteis à atuação no mercado de trabalho.

Por fazerem parte de um ambiente onde o conhecimento, o domínio da legislação e de normas vigentes se tornam fundamentais para o desempenho da função, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prezar por um delineamento que permita aos futuros profissionais das Ciências Contábeis conseguir lidar bem com possíveis mudanças e transformações (Munoz, Ruiz & Sarmiento, 2015).

No curso de Ciências Contábeis, é possível observar diferentes espécies de currículos formadores que recebem distintos tratamentos. Aquele tido como generalista caracteriza-se por ser construído de forma a absorver grande diversidade de conteúdo, com espaço para formação social e profissional. Já o especialista, estará focado em aprofundar tópicos específicos do campo contábil, e assim prepara um profissional mais especializado em atuar em determinado segmento e/ou área (Soares, Borgert, Pfitscher & Will, 2012; Silva, 2016).

De acordo com as diretrizes curriculares para o curso de Ciências Contábeis, refletidas pela Resolução CNE/CES 10/04, a formação do futuro profissional deve abranger três diferentes



categorias – Básica, Profissional e Teórico-Prática –, de forma a permitir o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme detalhado na Figura 4.

Formação Básica	Conhecimento em áreas como: administração, economia, direito, métodos quantitativos, matemática e estatística.
Formação Profissional	Conhecimentos específicos em teoria da contabilidade, atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com aplicações peculiares ao setor público e privado.
Formação Teórico-Prática	Estágio curricular supervisionado, atividades complementares, estudos independentes, conteúdos optativos, prática em laboratório de informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para a contabilidade.

**Figura 4:** Categorias da Formação Profissional Contábil

Fonte: Brasil (2004).

O curso de Ciências Contábeis deve perfazer minimamente um total de 3.000 horas, considerando os diferentes eixos temáticos: i) 2.640 horas em Conteúdo Curricular; ii) 180 horas de Estágio; iii) 120 horas em Trabalho de Conclusão de Curso e iv) 60 horas em Atividades Complementares (Brasil, 2004). Já os Conteúdos de Formação devem se dividir da seguinte forma: i) Formação Básica: 900 horas/aulas; ii) Formação Profissional: 1.680 horas/aula e iii) Formação Teórico-Prática: 420 horas/aula. O fluxo e a disposição das disciplinas oferecidas aos acadêmicos, assim como possíveis pré-requisitos, ficam a cargo de cada IES (Brasil, 2004).

As diretrizes curriculares, em orientação às Universidades, Centros Universitários e Faculdades Isoladas, recomendam que os cursos de graduação, nestes incluindo o de Ciências Contábeis, atendam e ampliem as diversas necessidades de pesquisas. É necessário que haja, ainda, indicadores que possibilitem o desenvolvimento de competências básicas e complementares inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, de forma a incentivar uma sólida e ampla formação (Brasil, 1997).

O embasamento teórico relativo ao que está indicado nos padrões mínimos do currículo do curso de Ciências Contábeis permite a representação de elementos com ampla abrangência nos campos: intelectuais, epistemológicos, sociais e ligados à classe. No entanto, a grande diversidade de oferta do curso faz com haja dificuldade de padronização curricular (Rodrigues, França, Boarin, Coelho, Carneiro, Bugarim & Morais, 2009; Silva, 2016). A

Resolução CNE/CES 10/04 define, ainda, que o Trabalho de Conclusão de Curso se torna elemento opcional, e que se adotado, cada IES deverá criar regimentos e regulamentos próprios (Brasil, 2004).

A Resolução CNE/CES 10/04 acrescenta algumas determinações a respeito do processo formativo:

As IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contêm no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando, estando presentes o desempenho da relação professor x aluno, a parceria do aluno para com a Instituição e o professor (Brasil, 2004, p. 8-9).

E, dessa forma, os planos de ensino relativos à condução das disciplinas devem também contemplar os critérios de avaliação a serem submetidos aos discentes durante o processo de ensino-aprendizagem. Ainda conforme a CNE/CES 10/04, as Atividades Complementares possuem relevante papel para a formação dos discentes. Devem ser organizadas de modo a possibilitar o reconhecimento, por avaliação, de habilidades e competências dos discentes. O que transcende inclusive o ambiente interno de ensino, se estendendo também ao ambiente externo, por meio de atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade e com espaço para ações extensionistas junto à comunidade. E não devem ser confundidas com estágio curricular supervisionado (Brasil, 2004).

Cabe ressaltar que está em tramitação uma proposta de novas diretrizes curriculares para o curso de Ciências Contábeis, que altera a Resolução CNE/CES 10/04 (CFC, 2022). Nesta proposta, há uma descrição específica para o perfil das competências, habilidades e atitudes inerentes ao egresso:

Art. 2º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve assegurar as condições para que o bacharel em Ciências Contábeis compreenda as questões científicas, técnicas, sociais, ambientais e políticas relacionadas à Contabilidade, pré-requisitos indispensáveis ao enfrentamento dos contextos organizacionais, com a aplicação das tecnologias digitais, devendo-se, desse modo, se apropriar, entre outros, dos seguintes atributos:

- I - Ser capaz de utilizar o pensamento científico no desenvolvimento de suas atividades;
- II - Ser capaz de atender às necessidades de informações financeiras e não financeiras das partes interessadas nos diversos contextos organizacionais;
- III - Ser capaz de participar do processo decisório das diversas organizações;
- IV - Desenvolver perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática;
- V - Atuar com isenção, comprometimento e ceticismo profissional;
- VI - Ser consciente de sua responsabilidade social, ambiental e de governança;
- VII - Ter visão sistêmica, holística e humanista; e
- VIII - Ser cooperativo, criativo, crítico, ético, reflexivo, com formação técnica robusta (CFC, 2022, p. 2).

Já o artigo 4º da mesma proposta orienta que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve garantir o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências, das habilidades e das atitudes estabelecidas na resolução, contemplando:

III - processo de autoavaliação (interno e externo) e gestão de aprendizagem do curso, que contemple instrumentos de avaliação das competências e das habilidades desenvolvidas, processo de diagnóstico e elaboração de planos de ação para a melhoria da aprendizagem, especificando responsabilidades e governança do processo (CFC, 2022, p. 3).

É possível observar, portanto, que as diretrizes curriculares do curso de graduação em Ciências Contábeis, inclusive a proposta de alteração da CNE/CES 10/04, apresentam uma flexibilização na condução das avaliações e práticas formativas do futuro profissional. Fato este que pode permitir, por exemplo, a adoção dos padrões internacionais, como no caso das Normas Internacionais de Educação Contábil - *International Education Standards* – IES 6 que se referem especificamente ao processo de avaliação do discente.

#### **2.4 Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6 (*International Education Standards – IES 6*)**

A IES-6 trata-se de uma norma internacional com vistas a prescrever os requisitos para a avaliação da competência profissional dos aspirantes a contadores, e deve ser alcançada ao final do Desenvolvimento Profissional Inicial – IPD. Tal norma é dirigida pelos órgãos membros da Federação Internacional de Contadores – IFAC (*International Accounting Education Standards Board* – IAESB, 2012).

Segundo o IAESB (2012), as competências profissionais a serem adquiridas devem ser medidas por meio das avaliações de aprendizagem e do desenvolvimento do discente como um todo. Deve tratar-se, portanto, de um processo contínuo de controle e manutenção da competência profissional ao longo da carreira – Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD). Além da competência técnica, deverá haver também habilidades profissionais, valores, ética e atitudes.

Quanto ao conteúdo a ser avaliado, os membros da IFAC, dentre os quais há diversas Organizações e Instituições de Ensino Superior, ressaltam que ele deve envolver atividades de avaliação que contenham níveis elevados de confiabilidade, validade, equidade, transparência

e suficiência nos programas de educação contábil profissional (IAESB, 2017). Na Figura 5, demonstra-se resumidamente os principais aspectos de cada um, conforme a IES-6.

Princípios da Avaliação IES-6	Principais Características
Confiabilidade	-A Confiabilidade de um exame é aumentada evitando o uso de redação ambígua nas questões ou instruções do exame; -A Confiabilidade pode ser mais efetiva quando a atividade de avaliação produz, consistentemente, dados os mesmos conjuntos de circunstâncias, o mesmo resultado.
Validade	-Validade de conteúdo pode ser aumentada se um exame abarca mais aspectos de uma área particular de uma competência profissional que está sendo avaliada; -Uma atividade de avaliação tem alto nível de Validade se ela mede o que ela deveria medir.
Equidade	-Uma atividade de avaliação tem alto nível de Equidade se ela é justa e sem viés de interpretação.
Transparência	-Uma atividade de avaliação tem alto nível de transparência quando detalhes dela, como as áreas de competências a serem avaliadas e o calendário de atividades, são publicamente disponibilizados; -A transparência na identificação e condução de um exame pode ser aumentada quando se torna público informações relacionadas ao seu desenvolvimento, pontuação e controle.
Suficiência	-A Suficiência de uma atividade avaliativa tem alto nível se a profundidade, a amplitude, o conhecimento e a aplicação são balanceados e se combinar materiais de diferentes áreas de aplicação para uma gama de situações e contexto; -A Suficiência pode ser aumentada por meio do IPD, incluindo atividades de avaliação que avaliam as competências técnicas requeridas, habilidades e valores profissionais e éticos, e atitudes, além de nível apropriado de detalhes (profundidade).

**Figura 5:** Principais Características dos Princípios da Avaliação conforme a IES-6

Fonte: IASB (2017, p. 83-85); Barbosa (2017, p. 54).

De acordo com o IAESB (2012), no decorrer do IPD, as diretrizes de avaliações podem realizar-se por diversas partes interessadas, nestas incluem: os órgãos membros da IFAC, empregadores, reguladores, órgãos de licenciamento, universidades, faculdades e instituições que promovem a educação privada. Estes aspectos alinham as exigências quanto às competências profissionais exigidas para a devida atuação do futuro profissional no mercado de trabalho.

A Norma Internacional de Educação – IES 6 preconiza que para avaliar de maneira formal, os órgãos responsáveis devem se basear em uma ou várias atividades que ocorrerão durante o IPD: i) um único exame multidisciplinar realizado até o final do IPD; ii) uma série de exames incidentes sobre as áreas específicas de competência profissional; e iii) uma série de exames e

avaliações do local de trabalho realizados em todo o IPD. Neste contexto, se considera ainda vários formatos de avaliações: i) exames escritos; ii) provas orais; iii) testes objetivos; iv) testes assistidos por computador; v) avaliação da competência no local de trabalho pelos empregadores; e vi) revisão de um portfólio de evidências sobre a conclusão das atividades do local de trabalho. Contudo, não deve ser limitada a apenas estes formatos (IAESB, 2012).

O estudo desenvolvido por Jacomossi e Biavatti (2017) investigou, sob a ótica de profissionais, pesquisadores e professores de contabilidade, como as normas propostas pelo IAESB podem influenciar o ambiente nacional da educação contábil. Relataram que, em relação à Avaliação das Competências Profissionais previstas na IES-6, os participantes da investigação veem com bons olhos uma harmonização que respeite as especificidades de cada região. Nota-se, ainda, que as principais influências relatadas no estudo foram: impulso dos programas de educação contábil, de forma a estimular os professores à atualização e aperfeiçoamento da docência, além da variabilidade na aplicação de métodos avaliativos, principalmente referentes à experiência prática. Tal fato permitiria inverter a difusão de avaliações da experiência prática no Brasil, que atualmente é baseada em *inputs* (baseada na frequência e tempo gasto nas atividades), para aquela baseada em *outputs* (tem o intuito de medir os resultados de aprendizagem ou competências desenvolvidas com a experiência prática), sendo esta última ainda pouco ou quase nunca utilizada.

Jacomossi e Biavatti (2017) observaram, ainda, que a pouca exploração de pesquisas sobre as Normas Internacionais de Educação no Brasil ocorreria em função da demora do IASB em publicar as devidas revisões e republicações desta normativa. Além disso, ressaltam que a internacionalização dos padrões de educação associados ao ensino contábil tem potencial para gerar impactos nas competências profissionais dos contadores.

No que tange às competências profissionais, cabe ressaltar que para além das Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6, Fleury e Fleury (2001, p. 185) relatam que estas competências representam o “[...] conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes (isto é, o conjunto de capacidades humanas) que justifiquem um alto desempenho [...]”. Saupe, Benito, Wendhausen e Couto (2006) complementam que os conhecimentos representam o grupo de conteúdos obtidos por meio de exposição, leitura e reelaboração crítica, e assim o profissional terá domínio cognitivo para solucionar problemas e tomar decisões. As habilidades são

práticas adquiridas por demonstração, repetição e reelaboração crítica, tornando o profissional capaz de tomar decisões e resolver problemas inerentes ao seu campo de atuação. E, por fim, as atitudes conferem ao profissional o domínio ético e afetivo de um saber ser e saber conviver, além de promover iniciativas para tomar decisões e lidar com problemas no campo de atuação.

## 2.5 Estudos Anteriores

A literatura nacional e internacional apresenta diversos estudos que abordam de alguma forma o processo de ensino-aprendizagem, e neles se incluem abordagens sobre as avaliações de aprendizagem e a formação do discente em Ciências Contábeis. Na Figura 6, elenca-se alguns destes estudos em contribuição à revisão de literatura.

Autor(es)	Objetivo	Principais resultados
Pires e Damacena (2010)	Investigar a aderência existente entre a formação e a demanda do mercado de trabalho relativo ao profissional contábil na Região Metropolitana de Porto Alegre – RMPA.	Os resultados indicam que, embora as instituições de ensino contemplem em suas grades curriculares disciplinas voltadas ao desenvolvimento e aprimoramento das competências requeridas pelo mercado, existe certo desalinhamento em função do foco dado pelos cursos, uma vez que os empregadores ainda requerem profissionais com conhecimentos de contabilidade societária e fiscal, enquanto as IES desenvolvem um perfil mais amplo e gerencial. A análise de correspondência múltipla também evidencia certo distanciamento entre as demandas do mercado e a oferta das IES.
Mazzioni (2013)	Compreender as estratégias de ensino-aprendizagem mais significativas a partir das perspectivas dos alunos com aquelas utilizadas pelos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis.	Os resultados indicam que a típica aula do curso de Ciências Contábeis da Unochapecó inclui uma exposição oral dialogada, a resolução de exercícios e a realização de seminários. Para sua realização, o data show, o quadro branco e o laboratório de informática são os recursos mais utilizados. De forma geral, os resultados indicam uma convergência entre as estratégias que são preferidas pelos universitários com aquelas utilizadas pelos docentes.
Bugarim, Rodrigues, Pinho & Machado (2014)	Analisar o desempenho dos participantes nas diversas edições do exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), realizadas nos anos de 2000 a 2004 e 2011 a 2012.	Os resultados indicam um decréscimo significativo nos níveis de aprovação do CFC, passando de 83,52% na sua primeira edição em 2000 para apenas 23,78% de aprovação em 2012. Dessa forma, pode-se considerar que os ensejos de que a exigência do exame de suficiência impulsionasse as instituições de ensino em vistas de melhoria na qualidade de seus cursos não se realizaram.

Autor(es)	Objetivo	Principais resultados
Marin, Lima e Nova (2014)	Identificar, a partir da opinião de gestores do setor contábil, as competências em relação ao conhecimento técnico e postura profissional dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis da FEA-USP, e compará-los ao que é esperado por profissionais do alto escalão do setor e por consultores de Recursos Humanos, propiciando refletir sobre melhorias futuras para a formação profissional da área.	Os resultados apontam que, em geral, os alunos se destacam pelo conhecimento teórico e postura pró-ativa. No entanto, apresentam deficiências em conhecimentos práticos, em liderança, e em idiomas estrangeiros, destacando-se a língua inglesa; pontos de melhoria que merecem ser considerados pela FEA-USP e por instituições de ensino que atuam na formação de profissionais na área contábil.
Silva, Matos e Almeida (2014)	Identificar e caracterizar os métodos avaliativos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.	Concluiu-se a relevância dos métodos avaliativos ao longo de um processo educativo, bem como a sua contribuição para o ensino-aprendizagem dos discentes. A avaliação, portanto, não deve ser vista apenas como uma prova com questões abertas e fechadas ou como um momento de tensão e julgamento pelos alunos, e sim como um momento de análise e <i>feedback</i> das aprendizagens adquiridas.
Pavione, Avelino e Francisco (2016)	Identificar os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Minas Gerais.	Como principais resultados, as atitudes mais pontuadas como aquelas que mais influenciavam de forma negativa no alcance do ensino-aprendizagem ideal em relação ao aluno, foram: “falta de interesse”, e “falta de dedicação fora da sala de aula”. Já em relação ao professor, foram: “não se propõe a sanar as dúvidas dos alunos”, não ter “domínio do assunto a ser explanado”, e “didática utilizada em sala de aula”. Além disso, “a estrutura do conteúdo da disciplina”, “o desejo de aprender o assunto”, e “a biblioteca equipada com um extenso acervo de livros e instalações adequadas” também foram evidenciados como relevantes. Consequentemente, tais resultados podem promover melhorias para o processo de ensino-aprendizagem em contabilidade.
Barbosa (2017)	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.	Os principais resultados indicam que os docentes com mais tempo de atuação no ensino superior fornecem mais <i>feedback</i> individualizado aos discentes (modalidade formativa) e são mais transparentes quanto à divulgação de um cronograma de avaliações. Além disso, 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.
Moura e Lima Filho (2019)	Identificar a percepção dos alunos do curso de Ciências Contábeis, dos 7º e 8º períodos, de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem curso presencial e a distância em Petrolina/PE, quanto à formação acadêmica que recebem e às aptidões profissionais que entendem possuir para ingressar no mercado de trabalho.	Observou-se que os alunos, em sua maioria, participam regularmente de atividades extracurriculares, como congressos, seminários e palestras, também demonstram grau de concordância parcial de que a grade curricular do curso é adequada à formação do contador atual. Porém, de forma mais incisiva, revelam discordância quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula e à aquisição de conteúdos complementares.

Autor(es)	Objetivo	Principais resultados
Fernandes (2019)	Discutir o enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação somativa e clarificar os seus conceitos e relações.	Verificou-se que houve assinaláveis progressos no domínio da construção teórica daqueles conceitos, das relações entre si e das suas conexões com práticas pedagógicas e com as teorias de aprendizagem. Contudo, a análise mostrou que continua a ser necessário compreender melhor as relações entre as aprendizagens e as avaliações e muitos outros aspectos relevantes, tais como as práticas dos professores e as suas relações com as disciplinas.
Durso e Decoster (2022)	Identificar a relação existente entre as estratégias de aprendizagem adotadas por graduandos de contabilidade do ensino (EAD) e seus respectivos desempenhos acadêmicos.	A Análise de dados que contou com técnicas quantitativas, como teste de médias, análise de componentes principais e regressões lineares simples e múltiplas, denotou que existe uma correlação positiva entre as principais estratégias utilizadas pelos docentes e o desempenho no curso. Em especial, as estratégias cognitivas mostraram-se mais importantes para os estudantes da amostra da pesquisa.

**Figura 6:** Apresentação de Estudos Anteriores

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na Figura 6, detalha-se uma crescente de pesquisas que abordam a relação entre o processo de ensino-aprendizagem e seus aspectos intrínsecos e a formação profissional. Na profissão contábil esta relação se torna relevante, uma vez que a dinâmica e a evolução do mercado, além das constantes atualizações normativas e congruências com as normas internacionais, exigem uma postura que seja flexível e atinente a estas novas exigências.

Os estudos de Pires e Damacena (2010), Marin, Lima e Nova (2014) e Moura e Lima Filho (2019) são voltados para a formação acadêmica, aptidões e competências inerentes ao profissional contábil, sendo que os resultados, de maneira geral, convergem para a existência de certas deficiências quanto à condução do curso de graduação em Ciências Contábeis nas IES pesquisadas. As deficiências mais apontadas relativizam um desalinhamento entre o foco dado pelo curso e o que é esperado pelo mercado em algumas áreas específicas. Além de deficiências em relação aos conhecimentos práticos, liderança, idiomas e aquisição de conteúdos complementares trabalhados em sala de aula.

Os trabalhos de Mazzioni (2013), Silva, Matos e Almeida (2014), Pavione, Avelino e Francisco (2016), Barbosa (2017) e Fernandes (2019) abrangem as estratégias de ensino-aprendizagem mais utilizadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis em sala de aula, e, dentre elas, aquelas que sob a ótica dos discentes melhor contribuem para a aprendizagem: exposição oral dialogada, resolução de exercícios e realização de seminários. Consideraram,



ainda, os diferentes conceitos, teorias e modalidades das avaliações, bem como a efetividade e a adequada utilização dos métodos avaliativos como ação norteadora da aprendizagem. Como principais resultados, destaca-se a utilização de mais *feedbacks* e menos julgamento.

Já Bugarim, Rodrigues, Pinho e Machado (2014) e Durso e Decoster (2022) dão enfoque ao desempenho acadêmico. Nos estudos em análise, notou-se que as principais estratégias de aprendizagem estão correlacionadas positivamente ao desempenho dos acadêmicos em Ciências Contábeis, com destaque para aquelas consideradas cognitivas. Além disso, os resultados indicam, também, haver um decréscimo significativo nos níveis de aprovação no exame de suficiência do CFC. Fato este que enseja baixo desempenho dos estudantes, e que a exigência do referido exame não está impulsionando as IES a melhorarem a qualidade dos cursos, conforme era a intenção inicial.

Este estudo se diferencia dos demais, ao passo que procura acrescentar a utilização das modalidades de avaliações em sala de aula como principal ação do processo de ensino-aprendizagem, e que não seja apenas balizadora para se mensurar o nível de aprendizagem dos discentes. E, assim, espera-se que ocorra uma adequada formação do futuro profissional contábil. Além disso, destaca-se por investigar e analisar as percepções dos discentes em relação às modalidades de avaliação como consecução de seus desempenhos acadêmicos. Neste contexto, dá-se destaque principalmente para a chamada Avaliação para a Aprendizagem – ApA, tida como formativa, que dentro do conceito que se apresenta, poderá proporcionar maior dinamismo e inter-relação entre professor e aluno, com potencial de contribuição diretamente para um processo de ensino mais efetivo.

Ademais, tem-se a intenção de dar continuidade ao estudo de Barbosa (2017), o qual indicou confrontar seus achados considerando a investigação e análise sob a perspectiva dos discentes no que tange às competências profissionais adquiridas a partir das modalidades de avaliações utilizadas durante o processo de formação do futuro profissional contábil.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

#### 3.1 Caracterização da Pesquisa, População e Amostra

Este estudo classifica-se como descritivo no que tange aos objetivos, documental quanto à estratégia, e quali-quantitativo em relação à abordagem, além de utilizar uma pesquisa de levantamento/*survey* (Martins & Theóphilo, 2016).

A coleta de dados ocorreu sob duas perspectivas: levantamento documental e aplicação de questionário. Este último além de ter sido subdividido em quatro partes, foi também aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisas conforme detalhado no tópico 3.3 a seguir. No que se refere à população, ela compreende todos os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis vinculados às Universidades Públicas localizadas na região sudeste do Brasil na ocasião da coleta dos dados. Além dos PPCs dessas mesmas Instituições, nos quais foram colhidos os dados para a análise documental. Ressalta-se, no entanto, que a coleta de dados para a análise documental e por meio da aplicação de questionários são independentes. Dessa forma, pode ser que algum PPC tenha sido passível de análise, sem necessariamente ter um número específico de respondentes para aquela Universidade e vice-versa.

A escolha pela região sudeste ocorreu em função de sua expressiva representatividade em relação ao curso de Ciências Contábeis. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020), a edição do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) do ano de 2018 mostrou que a região sudeste foi aquela que apresentou o maior número de cursos de graduação em Ciências Contábeis (42%). Além disso, representou também a região com o maior número de estudantes deste curso em Universidades Públicas no Brasil (41%). Durham (1998) ressalta que como as Universidades públicas contam com grande presença de doutores no corpo docente, o ensino está associado a uma alta qualidade que se dissipa, ainda, a um relevante suporte para a pesquisa e para a formação de pesquisadores.

Ao final da coleta de dados, obteve-se uma amostra de 436 respostas por parte dos discentes, representando um percentual em torno de 5,44% da população. De acordo com dados extraídos do último Censo da Educação Superior, as Universidades públicas que foram alvo

desta pesquisa apresentaram aproximadamente 8.000 matrículas ativas (INEP, 2021). Os dados levantados se tornam suscetíveis à análise, já que conforme Mineiro (2020), não há na literatura um padrão acordado para haver uma taxa mínima de respostas aceitáveis em pesquisas do tipo *survey*. Ademais, Couper (2000) ressalta que em amostragens do tipo não paramétrica, como é o caso desta pesquisa, deve-se haver clara distinção entre a generalização dos dados para a população e o esforço de coleta que enfatiza somente o número de respondentes, ao invés de sua representatividade. Observa-se que tais características estão em linha com os anseios deste estudo.

Já em relação aos PPCs, 14 (quatorze) que se tornaram acessíveis e que haviam passado por atualizações nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, foram analisados. Para tanto, foram realizadas consultas no endereço eletrônico das Universidades, além do envio de e-mail para as coordenações de curso solicitando a última versão do PPC. Para se alcançar os discentes, ocorreu prévio contato com os coordenadores e/ou gestores/reitores das Universidades Públicas onde havia a oferta do curso de Ciências Contábeis para que auxiliassem na distribuição do instrumento de coleta de dados e/ou indicassem a melhor forma de distribuí-los, que poderia ser em formulário físico e/ou eletrônico.

### **3.2 Coleta de Dados: Análise dos Projetos Pedagógicos**

Na primeira etapa desta pesquisa, que envolveu a análise dos Projetos Pedagógicos, foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo. Esta técnica tem como principal objetivo analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática, buscando inferências confiáveis de dados e informações a respeito de determinado contexto específico, a partir de discursos escritos e/ou apontados por seus atores (Bardin, 2009; Martins & Theophilo, 2016).

Considerando esta finalidade e visando obter uma triangulação com as análises estatísticas realizadas na fase quantitativa, os dados dos PPCs das Universidades Públicas alvo da pesquisa que se atualizaram nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, foram analisados. Estas atualizações devem direcionar à descrição das modalidades de avaliação, princípios e competências profissionais indicadas pela literatura e à luz das Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6. Tais diretrizes devem estar condizentes aos critérios que servem de parâmetro para a condução de todo o processo de ensino-aprendizagem, o que pode estar

caracterizado principalmente nos tópicos: “Avaliações de Aprendizagem” e “Perfil do Egresso”, em que há indicações sobre os princípios e modalidades de avaliações, bem como as competências relacionadas ao conhecimento, habilidades e atitudes necessárias a uma adequada formação do profissional contábil.

Para facilitar a investigação e ter maior assertividade na análise realizada nos PPCs, além da leitura realizada nos tópicos: “Avaliações de Aprendizagem” e “Perfil do Egresso”, foram pesquisadas também as seguintes palavras-chaves no filtro de busca: Avaliações, Princípios, Modalidades, Diagnóstica, Somativa, Formativa, Competência Profissional.

Na Figura 7, detalham-se as vinte e oito Universidades Públicas localizadas na região sudeste onde há oferta do curso de Ciências Contábeis de forma presencial, segundo o INEP (2022).

N	Universidades Públicas da Região Sudeste	UF
1	Universidade Federal do Espírito Santo – (UFES)	ES
2	Universidade Federal do Espírito Santo – (UFES) B	ES
3	Universidade do Estado de Minas Gerais – Abaeté (UEMG-Abaeté)	MG
4	Universidade do Estado de Minas Gerais – Cláudio (UEMG-Cláudio)	MG
5	Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos (UEMG-Passos)	MG
6	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	MG
7	Universidade Federal de Juiz de Fora – Campus GV (UFJF-GV)	MG
8	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG
9	Universidade Federal de São Joao Del-Rei (UFSJ)	MG
10	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	MG
11	Universidade Federal de Uberlândia – Unidade FACIC (UFU-FACIC)	MG
12	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG
13	Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba (UFV-RP)	MG
14	Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	MG
15	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	MG
16	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES Salinas)	MG
17	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	MG
18	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	RJ
19	Universidade Federal Fluminense – Niterói (UFF – Niterói)	RJ
20	Universidade Federal Fluminense – Santo Antônio de Pádua (UFF)	RJ
21	Universidade Federal Fluminense – Volta Redonda (UFF)	RJ
22	Universidade Federal Fluminense – Macaé (UFF)	RJ
23	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	RJ
24	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-Praia Vermelha)	RJ
25	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	RJ
26	Universidade Federal de São Paulo – Osasco (UNIFESP – Osasco)	SP
27	Universidade de São Paulo (USP)	SP
28	Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP- FEARP)	SP

**Figura 7:** Universidades Públicas da região sudeste com oferta do curso de Ciências Contábeis  
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Conforme já citado, foram considerados para análise apenas aqueles PPCs que passaram por atualizações nos últimos cinco anos – 2018 a 2022. Este marco temporal foi definido para que

houvesse avanços na literatura, considerando o estudo de Barbosa (2017). Após consulta ao *site* das Universidades, bem como algumas solicitações às coordenações de curso por e-mail para aqueles que não se encontravam disponíveis, chegou-se a quatorze Universidades que fizeram parte da amostra, detalhadas na Figura 8.

<b>N</b>	<b>Universidades Públicas da Amostra da Pesquisa</b>	<b>UF</b>	<b>Versão atual PPC</b>
<b>1</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais – Abaeté (UEMG-Abaeté)	MG	2019
<b>2</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais – Cláudio (UEMG-Cláudio)	MG	2017
<b>3</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais – Passos (UEMG-Passos)	MG	2019
<b>4</b>	Universidade Federal de Viçosa (UFV)	MG	2018
<b>5</b>	Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba (UFV-RP)	MG	2019
<b>6</b>	Universidade Federal de Uberlândia – (UFU FACIC)	MG	2020
<b>7</b>	Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	MG	2021
<b>8</b>	Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES Salinas)	MG	2020
<b>9</b>	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	MG	2018
<b>10</b>	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	MG	2018
<b>11</b>	Universidade Federal Fluminense – (UFF Niterói)	RJ	2018
<b>12</b>	Universidade Federal de São Paulo – Osasco (UNIFESP – Osasco)	SP	2019
<b>13</b>	Universidade de São Paulo (USP)	SP	2020
<b>14</b>	Universidade de São Paulo – (USP- FEARP)	SP	2021

**Figura 8:** Universidades Públicas Amostradas

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Na Figura 9, adaptada de Barbosa (2017), evidencia-se as categorias que foram consideradas pela técnica de Análise de Conteúdo, além das variáveis observadas, de forma a avaliar as descrições relativas aos princípios e modalidades de avaliação, as competências profissionais de acordo com a literatura e as Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6 descritas nos PPCs.

<b>Categoria</b>	<b>Variáveis a serem observadas</b>
Modalidades de Avaliação	Diagnóstica Formativa Somativa
Princípios da Avaliação de Aprendizagem	Processo contínuo e sistemático Funcional Orientadora Integral Ampla Clara Técnica Relacionada com o ensino-aprendizagem Incidida sobre o desempenho docente e plano de ensino Observada e registrada pelo docente e discente
Convergência com as Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6	Confiabilidade Validade Equidade Transparência Suficiência
Análise das Competências Profissionais	Conhecimentos Habilidades Atitudes

**Figura 9:** Categorias de Análise do Estudo  
Fonte: Adaptado Barbosa (2017).

Considerando as categorias elencadas na Figura 9, foi possível captar informações úteis nos PPCs que permitiram posterior triangulação com as percepções dos discentes do curso de Ciências Contábeis sobre cada uma destas diretrizes norteadoras do processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, além da literatura e das Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6, utilizou-se também como embasamento a Resolução CNE/CES 10/04 e sua proposta de alteração pelo CFC (2022). Em relação aos discentes, suas percepções foram coletadas por meio da aplicação dos questionários.

### **3.3 Coleta de Dados: Aplicação de Questionários**

Na segunda etapa desta pesquisa, foi aplicado um questionário considerando duas modalidades: eletrônico e físico. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o questionário representa um instrumento de coleta constituído por uma série de perguntas ordenadas, e que deve ser respondido preferencialmente sem a presença do pesquisador. Tem como principais vantagens: atingir um número maior de pessoas simultaneamente e obter respostas rápidas e precisas.

De forma a atender os objetivos deste estudo, a aplicação do questionário visou investigar as percepções de discentes do curso de Ciências Contábeis a respeito dos constructos que envolvem as avaliações de aprendizagem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Martins e Theóphilo (2016) destacam a importância do pré-teste antes da utilização definitiva de um questionário, em que os resultados coletados em uma pequena amostra (3 a 10 colaboradores) podem identificar possíveis falhas, inconsistências, complexidade de questões formuladas, linguagem inacessível, entre outras inconsistências. Assim, antes da aplicação e devida submissão do instrumento de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP), realizou-se o procedimento de pré-teste com vistas a verificar a praticidade da metodologia e a clareza do conteúdo que versa o questionário.

Neste caso, o pré-teste foi aplicado para diferentes públicos: seis professores da UEMG e oito alunos da UEMG e da UFMG do curso de Ciências Contábeis, com o propósito de se obter uma diversificada contribuição para a realização de possíveis ajustes. Como sugestão advinda do pré-teste, foi ajustada na seção de Perfil do Discente a forma pela qual a pergunta seria realizada em relação ao Gênero dos respondentes, acrescentando-se como possíveis respostas as opções: “outros” e “prefiro não responder”.

Posteriormente, o questionário foi submetido ao CEP, registrado e recebido no dia 04/05/2022 sob o CAAE: 58399822.3.0000.5149, e aprovado sem restrições no dia 04/07/2022 sob o parecer nº 5.507.590. O instrumento de coleta de dados possui 35 questões, dentre as quais a primeira é relativa ao termo de aceite em participar da pesquisa, uma é de elaboração própria e aberta; quatro de âmbito geral, adaptadas da pesquisa de Barbosa (2017); dez relativas à Teoria das Avaliações, adaptadas dos seguintes estudos: Haydt (1991), Almeida (1997), Hernández (2000), Piletti (2004), Scriven (1966), Fernandes (2019) e Barbosa (2017); dez sobre a IES-6, originadas do IASB (2017); três associadas a elementos da Competência Profissional, com base nos estudos de Abreu e Masetto (1983), Piletti (2004) e Barbosa (2017); além de uma sobre Desempenho Acadêmico, baseada no estudo de Durso e Decoster (2022). E, por fim, cinco questões relativas à caracterização do Perfil dos Respondentes.

O questionário, no qual se encontra disponível no Apêndice A, foi segregado em quatro partes: i) Caracterização do perfil dos discentes; ii) Percepção dos discentes sobre o processo

de avaliação (Teoria das Avaliações e Contexto Geral); iii) Percepção dos discentes sobre as Normas Internacionais de Educação Contábil (IES 6), propostas pelo IASB (*International Accounting Education Standards Board-IES 6*) e Competência Profissional e, por fim, iv) Percepção dos discentes sobre seu Desempenho Acadêmico. O formato das questões abordadas, com exceção da aberta, apresentou obrigatoriamente a necessidade de atribuição de uma “Nota” que melhor representasse as opiniões dos respondentes para cada afirmativa, considerando o seguinte parâmetro: 1- Discordância Total e 10- Concordância Total. Sendo permitido o uso de quaisquer “Notas” e as casas decimais separadas por ponto. Exemplos: 1.5, 7.56, 9.53.

Conforme mencionado no tópico 3.1, o questionário foi direcionado a todos os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis que tivessem vínculo com as 28 (vinte e oito) Universidades públicas alvo da pesquisa, e que ainda aceitassem o convite de responde-lo. Para tanto, foram enviados três *e-mails* – 03/10/2022, 24/10/2022 e 16/11/2022 – para as coordenações de curso e secretaria acadêmica dessas Universidades, com a descrição dos objetivos da pesquisa e solicitando a divulgação do questionário eletrônico aos discentes. Além disso, para se atingir um maior número de respondentes, ocorreu a aplicação de forma presencial em três Universidades: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio e UFMG.

Na Figura 10, apresenta-se um compilado das questões abordadas no questionário, divididas em blocos de diferentes categorias.



Categoria	Questões	Referência
<b>Geral</b>		
Contexto Geral	- Os professores e/ou coordenador de curso costumam divulgar as diretrizes propostas para o processo de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso no qual está vinculado.	Barbosa (2017)
	- Considera que os métodos de avaliação adotados pelos professores refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa).	
	- Considera que os métodos de avaliações utilizados pelos professores refletem nas competências profissionais que devem ser adquiridas pelo aluno.	
	- Os professores costumam utilizar, no processo avaliativo, questões semelhantes às requeridas em avaliações externas ( <i>Exemplo: exame de suficiência do CFC, Enade...</i> ).	
<b>Teoria das Avaliações</b>		
Avaliação Diagnóstica	- Os professores costumam fazer avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se os alunos apresentam os pré-requisitos necessários para as disciplinas.	Haydt (1991) Almeida (1997) Hernández (2000) Piletti (2004) Scriven (1966) Fernandes (2019) Barbosa (2017)
Avaliação Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante o semestre, os professores costumam pedir a opinião dos alunos sobre o processo avaliativo.</li> <li>- Após uma atividade avaliativa, os professores fornecem <i>feedback</i> durante o horário de aula em conjunto.</li> <li>- Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> individual a cada aluno, em horário de atendimento individual.</li> <li>- Após uma atividade, é fornecido <i>feedback</i> apenas se solicitado por algum aluno.</li> <li>- Considera que as avaliações utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem possuem papel e função formativa (*).</li> <li>- São aplicadas atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos.</li> <li>- Os professores fazem alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados.</li> </ul>	Haydt (1991) Almeida (1997) Hernández (2000) Piletti (2004) Scriven (1966) Fernandes (2019) Barbosa (2017)
Avaliação Somativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores aplicam atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (<i>Exemplo: ao final de um tópico ou ao final do semestre</i>).</li> <li>- Considera que as avaliações utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem possuem papel e função somativa (**).</li> </ul>	Haydt (1991) Almeida (1997) Hernández (2000) Piletti (2004) Scriven (1966) Fernandes (2019) Barbosa (2017)

<b>Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6</b>		
Confiabilidade	- Considera que os professores procuram julgar que a avaliação foi bem-sucedida quando, mesmo com níveis diferentes de aprendizado, os alunos chegam a um resultado similar.	IASB (2017)
Validade	- Na sua percepção, o método de avaliação adotado pelo professor consegue efetivamente medir o conteúdo lecionado.	IASB (2017)
Equidade	- Na sua percepção, as questões elaboradas nas avaliações costumam ser objetivas e compreensíveis a ponto de não gerarem dupla interpretação.	IASB (2017)
Transparência	- Os professores costumam divulgar o conteúdo que será cobrado nas avaliações com antecedência.	IASB (2017)
	- Os professores costumam divulgar as datas das avaliações com antecedência.	
	- Os professores costumam divulgar com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações.	
	- Os professores costumam divulgar com antecedência os métodos a serem cobrados nas avaliações.	
Suficiência	- Julga necessário que os professores apliquem avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.	IASB (2017)
	- As questões das avaliações aplicadas costumam ser de diferentes níveis de conhecimento, organizadas da menos difícil para a mais difícil.	
	- As questões elaboradas costumam ser de diferentes níveis de conhecimento.	
<b>Competências Profissionais</b>		
Conhecimento	- Considera que, nas avaliações, os professores procuram propor questões que vão requerer do aluno capacidade de tomar decisões que exijam conhecimento crítico.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2004) Barbosa (2017)
Habilidades	- As avaliações aplicadas costumam ter foco em mensurar as habilidades intelectuais dos alunos (*).	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2004) Barbosa (2017)
Atitudes	- Considera que a forma de avaliar dos professores possibilita que o aluno pense e aja eticamente na sua atuação profissional.	Abreu e Masetto (1983) Piletti (2004) Barbosa (2017)
Aberta	- O que mais você gostaria de comentar sobre as modalidades de avaliação adotadas durante o seu processo de ensino-aprendizagem?	Elaboração Própria
<b>Desempenho Acadêmico</b>		
Percepção sobre o Desempenho Acadêmico (Validade)	- Considerando as características das avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, como avalia o seu Desempenho Acadêmico: a- Abaixo do que eu esperava antes de iniciar o curso; b- Está como eu esperava antes de iniciar o curso; c- Acima do que eu esperava antes de iniciar o curso	Durso e Decoster (2022)

**Figura 10:** Detalhamento das Categorias do Questionário

Fonte: Autor (2022); Adaptado Barbosa (2017, p. 62-63-64).

Em relação à análise dos dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, em um primeiro momento, foram realizadas análises descritivas de frequência considerando a caracterização do perfil do respondente no tocante a: i) gênero; ii) idade; iii) Universidade em que o discente está vinculado; e iv) período (fase) atualmente em curso – presentes Parte I do questionário.

Em um segundo momento, os respondentes foram subdivididos considerando os seguintes grupos: i) Universidade na qual estão vinculados, em que cada Universidade foi considerada como um grupo, representando um total de 15 (quinze) grupos: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFES, UFF, UFJF, UFJG-GV, UFMG, UFRJ, UFSJ, UFU, UFVJM, UNIFAL, UNIMONTES, USP; ii) Período (Fase) atualmente no curso, em que cada fase também representa um grupo, portanto, um total de 4 (quatro) grupos: 1- Fase inicial do curso (1° ao 3° períodos), 2- Fase intermediária do curso (4° ao 6° períodos), 3- Fase final do curso (7° ao 10° períodos<sup>1</sup>), 4- Aluno(a) irregular<sup>2</sup>. Neste ponto, foram consideradas as percepções dos respondentes sobre questões que remetem às características das avaliações de aprendizagem presentes nas Partes II e III do questionário. Nota-se que, embora a Resolução CNE/CES 10/04 estabeleça que a formação dos discentes contempla conteúdos de formação básica, profissionais e teórico-práticas, não existe um parâmetro específico para delimitar a fase na qual o discente se encontra em relação ao curso, pois tais conteúdos são subdivididos intermitentemente. Dessa forma, optou-se por utilizar o critério de delimitar cada fase considerando a quantidade total de períodos, em que algumas Universidades utilizam um total de oito, e outras, dez períodos. Portanto, tendo em vista este critério, a subdivisão seguiu o formato evidenciado anteriormente. Por fim, iii) Percepção sobre o desempenho acadêmico, em que, também a partir das características das avaliações de aprendizagem presentes nas Partes II e III do questionário, os discentes julgaram seus desempenhos acadêmicos considerando as expectativas antes de iniciar o curso. Para tanto, três grupos foram definidos: a - Abaixo do esperado, b - Como esperava e c - Acima do esperado (Parte IV do questionário).

Para proporcionar maior robustez às análises, aplicou-se o teste de normalidade de D' Agostinho-Persoan. De acordo com Miot (2017), este teste é mais indicado para amostras

---

<sup>1</sup> Parâmetro utilizado para cursos com 8 e 10 períodos

<sup>2</sup> Considera-se aluno(a) irregular aquele(a) que está cursando disciplinas de forma isolada e, portanto, não tem vínculo específico com algum dos períodos cursados.

grandes (acima de 50). Após verificar que a amostra não apresenta uma distribuição Normal, os dados foram analisados por meio do teste de Kruskal-Wallis. Este teste permite que sejam analisados no mínimo três grupos independentes (amostrais), o que possibilita compará-los por meio de médias dos postos (posto médio) dos grupos, representando uma alternativa não paramétrica à ANOVA (Conover, 1999; Martins & Theóphilo, 2016). As hipóteses estatísticas do teste são:

H<sub>0</sub>= As distribuições dos k grupos são iguais

H<sub>1</sub>= Há pelo menos um par diferente

Sendo que, a um nível de significância de 5%, um *p-valor* inferior à regra de decisão (< 0,05) indica a violação da hipótese nula.

A utilização do teste de Kruskal-Wallis permitiu verificar e analisar se existiam diferenças estatisticamente significativas entre as percepções dos respondentes considerando os grupos definidos conforme mencionado, ou se pelo menos dois tratamentos destes mesmos grupos diferem entre si (Conover, 1999; Martins & Theóphilo, 2016). Foi realizada, ainda, a análise descritiva a partir da média geral das Notas atribuídas em cada grupo. Para tanto, utilizou-se como referência as percepções dos discentes no que tange às questões de Contexto Geral e Modalidades de Avaliações (Teoria das Avaliações) presentes na Parte II do questionário; além das questões relativas aos princípios da IES-6 e elementos de Competência Profissional presentes nas avaliações, que se encontram na Parte III do questionário.

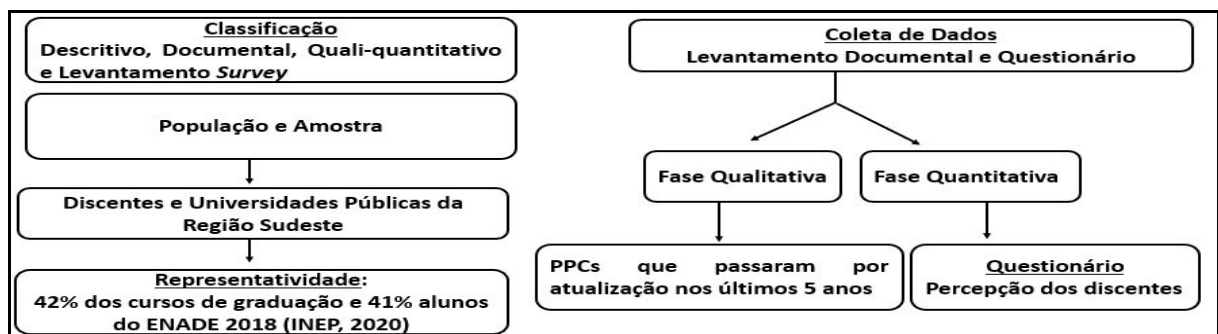
Na Figura 11, apresenta-se um resumo da forma pela qual realizou-se as análises, utilizando como referência as Notas (1 a 10) atribuídas pelos respondentes às assertivas do questionário, assim como as diversas categorias, a técnica estatística e/ou análise descritiva (frequência) empregada.

Análise	Categoria	Localização no Questionário	Classificação conforme os Grupos
Descritiva (Frequência)	Teoria da Avaliação	Parte II	Gênero Idade Universidade de vínculo Período (fase) em curso
	Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6	Parte III	
	Competências Profissionais	Parte III	
	Desempenho Acadêmico	Parte IV	
	Geral	Parte I, II, III e IV	
Teste estatístico de Kruskal-Wallis	Teoria da Avaliação	Parte II	Universidade de vínculo Período (fase) em curso
	Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6	Parte III	
	Competências Profissionais	Parte III	
	Desempenho Acadêmico	Parte IV	Universidade de vínculo Período (fase) em curso a - Abaixo do esperado b - Como esperava c - Acima do esperado

**Figura 11:** Análise Quantitativa por Categoria  
Fonte: Autor (2022).

Para a análise da questão 34 (aberta) foi utilizada a técnica de Nuvem de Palavras, criada a partir do uso da ferramenta disponível no PowerPoint®.

Os dados das questões fechadas foram preparados e tratados com o auxílio do *Excel*®, e as devidas inferências realizadas utilizando-se o *software* de análises estatísticas *Jamovi*® 2.0. Por fim, para facilitar a visualização da metodologia empregada, apresenta-se resumidamente na Figura 12 um mapa representativo de cada fase.



**Figura 12:** Desenho da Metodologia aplicada  
Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

## **4 ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste capítulo, são apresentadas as análises dos resultados do estudo considerando duas fases: i) Qualitativa e ii) Quantitativa. No que tange à fase Qualitativa, os resultados são fruto da técnica de Análise de Conteúdo empregada nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das Universidades públicas que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis, localizadas na região sudeste e que tenham sido passíveis de atualizações considerando os últimos cinco anos – 2018 a 2022, conforme descrito no capítulo de Abordagem Metodológica. Já a fase Quantitativa, considera as respostas obtidas via questionário direcionado aos discentes do referido curso, regularmente matriculados nas Universidades alvo da pesquisa no período de coleta dos dados.

### **4.1 Análise da Fase Qualitativa**

Para a análise Qualitativa, foram selecionados 14 (quatorze) PPCs passíveis de análise, considerando as seguintes Universidades: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFMG, UFU-FACIP, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFVJM, UNIMONTES-Salinas, UNIFAL, UFF-Niterói, UNIFESP-Osasco, USP e USP-FEARP. Ressalta-se que, como os dados são de acesso e de interesse público, as Universidades são identificadas por seus nomes durante as análises. Para realiza-las, foram consultados dois principais parâmetros dos PPCs, relacionados ao “Perfil do Egresso” e às “Diretrizes das Avaliações de Aprendizagem”, tendo por base as seguintes categorias de análise: 1- Modalidades de Avaliação; 2- Princípios das Avaliações; 3- Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6; e 4- Competências Profissionais.

#### **4.1.1 Análise das Categorias de Estudo**

##### **4.1.1.1 Modalidades de Avaliação (Diagnóstica, Formativa e Somativa)**

Considerando o constructo que envolve as características das modalidades de avaliação da aprendizagem – Diagnóstica, Formativa e Somativa – identificou-se que 12 (doze) PPCs fazem menção direta ou indireta a pelo menos uma dessas modalidades de avaliação que devem ser parâmetro para o processo de ensino-aprendizagem. São eles: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFU-FACIP, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFVJM,

UNIMONTES-Salinas, UNIFAL, UNIFESP-Osasco, USP e USP-FEARP. Destas modalidades, a Diagnóstica foi diretamente mencionada apenas no PPC da UNIFAL, no qual fica explícito que “além de formativo, o método de avaliação de aprendizagem deve também ser conduzido de forma diagnóstica durante todo o processo de ensino-aprendizagem” (UNIFAL, 2018, p. 91).

Os PPCs das seguintes Universidades: UFV, UFV-Rio Paranaíba, UNIFAL e UNIFESP-Osasco fazem menção direta à utilização da modalidade de avaliação Formativa, destacando que o processo de ensino-aprendizagem “deve estar associado às avaliações de aprendizagem que sejam: periódicas, qualitativas, com acompanhamento de forma continuada do desenvolvimento acadêmico, e distribuição de *feedbacks* ao longo de todo semestre”, conforme os preceitos da literatura a respeito desta modalidade (Fernandes, 2019). Contudo, nenhum dos PPCs analisados faz menção direta à modalidade Somativa ou Classificatória.

Já indiretamente, destaca-se que os PPCs das IES: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFF-Niterói e USP também fazem menção à modalidade Formativa, pois citam que o processo de avaliação leva em consideração características presentes nesta modalidade, tais como: “o acompanhamento do desenvolvimento do aluno, além da identificação de seus avanços e dificuldades”. Ademais, notou-se também a descrição de métodos de avaliação que permitem a utilização de *feedbacks*, que é característico da modalidade Formativa, a exemplo de seminários, apresentação de trabalho em grupo e participação em debates (Shaftel & Shaftel, 2007; Piletti, 2004; Fernandes, 2019).

Em relação à modalidade Somativa, os mesmos PPCs citados anteriormente fazem menção indireta a ela: UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFF-Niterói, USP, juntamente com UFV e UNIFESP-FEARP, também citando indiretamente aspectos que sugerem características desta modalidade, tais como: avaliação balizada por notas mínimas a partir da aplicação de provas, exames escritos e/ou testes individuais, testes assistidos, trabalhos individuais, e consecução de avaliação especial ao final do semestre letivo (IASB, 2012; Piletti, 2004; Fernandes, 2019).

Notou-se menção indireta à modalidade Diagnóstica nos seguintes PPCs: UFV, UFVJM e USP, conforme exemplificado em trecho retirado do PPC da USP (2020, p. 18): “Para um

diagnóstico efetivo do resultado do processo de ensino e aprendizagem, alunos, docentes e o processo de ensino, em si, são avaliados ao longo do tempo por meio de diversas avaliações periódicas”.

Por fim, ressalta-se que o PPC da UFMG, embora não apresente um tópico específico para “Avaliação de Aprendizagem”, ou similar a este, no tópico “Estrutura Curricular” o item “b” menciona que esta Estrutura deve: “contemplar o desenvolvimento de habilidades e atitudes formativas, para além da mera aquisição de conteúdo” (UFMG, 2018, p. 15). Dessa forma, destaca-se que mesmo que indiretamente, pode-se atribuir que uma das formas de se oportunizar o “desenvolvimento de habilidades e atitudes formativas” possa ocorrer também por meio das avaliações de aprendizagem que sejam Formativas, uma vez que elas estão imersas no processo de ensino-aprendizagem. Já o PPC da USP-FEARP não faz menção sobre “Avaliação de Aprendizagem”.

Em linhas gerais, com exceção da modalidade Somativa, observa-se que os resultados relativos à presença das demais modalidades de avaliação nos PPCs são similares aos evidenciados pelo estudo de Barbosa (2017), segundo demonstrado na Tabela 1.

**Tabela 1:** Comparação das Modalidades de Avaliação com Estudo Anterior.

<b>Modalidades</b>	<b>Estudo de Barbosa (2017)</b>	<b>Autor (2022)</b>
Modalidade Diagnóstica	3	3
Modalidade Formativa	8	9
Modalidade Somativa*	1	7

Fonte: Autor (2022)

\* Notou-se considerável aumento na presença de características desta modalidade.

Assim, a tendência é de que, considerando os últimos cinco anos – 2018 a 2022, possíveis atualizações ocorridas nos PPCs não abarcaram grandes alterações na descrição das modalidades de avaliação que devem servir de parâmetro para os docentes na condução do processo de ensino-aprendizagem. Fato percebido principalmente nas modalidades Formativa e Diagnóstica. No entanto, ressalta-se a impossibilidade de realizar tal afirmação com maior precisão, já que este estudo considerou apenas aqueles PPCs que apresentaram uma nova versão desde o estudo de Barbosa (2017), o qual não fez alusão ao nome das Universidades durante a análise, impossibilitando uma comparação mais precisa a respeito de possíveis atualizações.



Ademais, observou-se, neste estudo, que embora quatro PPCs mencionem diretamente a modalidade Formativa, apenas um deles a relaciona à modalidade Diagnóstica, e nenhum deles fez menção a alguma congruência entre ApA – Formativa e AdA – Somativa. De acordo com Fernandes (2019), sempre que utilizadas de forma apropriada, complementar e com objetivos claros, ApA – Formativa e AdA – Somativa não apresentam conceitos dicotômicos e se torna salutar sua congruência a serviço da aprendizagem.

#### 4.1.1.2 Princípios de Avaliação da Aprendizagem

Com exceção dos PPCs da UFMG e da USP-FEARP, os quais não englobam uma abordagem específica para a “Avaliação de Aprendizagem”, todos os demais PPCs analisados apresentaram aspectos inerentes aos dez princípios da avaliação, fazendo menção indireta e interpretativa ao menos a um deles como norteadores das avaliações de aprendizagem, conforme ressalta a literatura.

Pôde-se notar a descrição do primeiro princípio, que rege a “Avaliação como um processo contínuo e sistemático”, presente em cinco PPCs: UFU-FACIC, UFV-Rio Paranaíba, UFV, UFVJM e USP. Este princípio denota que a avaliação não pode ser esporádica nem improvisada, deve ser planejada, e ainda contar com um instrumento de retroalimentação (*feedback*), permitindo um contínuo reiniciar do processo de aprendizagem até atingir os objetivos finais (Abreu & Masetto, 1983; Haydt, 1991; Sousa, 2007). Como exemplo, detalha-se o seguinte trecho retirado do PPC da UFU:

O curso de graduação em ciências contábeis adota modelos específicos e alternativos de avaliação, dentro e fora da sala de aula, de forma sistemática e buscando envolver todos os agentes e elementos participantes no processo do curso, centrado em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando (UFU-FACIC, 2020, p. 42).

O segundo princípio, que trata que a “Avaliação deve ser funcional”, foi percebido nos seguintes PPCs: UEMG-Abaeté, UFU-FACIC, UFV-Rio Paranaíba, UFV, UFVJM, UNIFAL, UNFESP-Osasco e USP. Este princípio sugere que a avaliação seja pensada, planejada e realizada de forma coerente, compatível e consequente com os objetivos propostos à aprendizagem (Abreu & Masetto, 1983; Haydt, 1991; Sousa, 2007), conforme trecho retirado do PPC da UFV (2018, p. 42) : “[...] entendendo que tais procedimentos não podem estar dissociados do processo de ensino-aprendizagem, as avaliações deverão pautar [...] no

planejamento dos procedimentos de avaliação de forma integrada com o processo educacional, com conteúdos e objetivos bem definidos”.

Nota-se que os seguintes PPCs: UFV-Rio Paranaíba, UFV, UNIFAL e USP fazem menção a um terceiro princípio de avaliação de acordo com a literatura, o qual reforça que a “Avaliação deve ser orientadora”. Segundo Haydt (1991), a avaliação deve orientar o aluno ao ponto de permiti-lo conhecer seus erros e acertos. Como exemplo, elenca-se o trecho retirado do PPC da UFV (2018, p. 31):

[...] 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.

O quarto princípio de avaliação relata que a “Avaliação deve ser integral”. Conforme Haydt (1991), a avaliação deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento. Tem-se que o PPC da UNIMONTES-Salinas foi o único que fez alguma referência a tal característica: “A avaliação terá um caráter qualitativo com acompanhamento de todo o processo de desenvolvimento do acadêmico, com vistas a assegurar algumas habilidades necessárias para o mercado de trabalho, sem desconsiderar a formação humana” (UNIMONTES-Salinas, 2020, p. 30).

O quinto princípio de avaliação caracteriza que a “Avaliação deve ser ampla”. Segundo Sousa (2007), a avaliação deve avaliar comportamentos do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor. Nota-se que os PPCs da UFV, da UFV-Rio Paranaíba, da UEMG-Abaeté, da USP e da UFVJM fazem uma alusão a tais aspectos, conforme trecho do PPC da primeira IES citada (UFV, 2019, p. 42): “Preferência pelos instrumentos de avaliação que contemplem os aspectos cognitivos, as habilidades e as competências do processo de ensino-aprendizagem”.

Quanto ao sexto princípio de avaliação, em que a “Avaliação deve ser clara”, Piletti (2004) afirma que tal princípio se caracteriza por estabelecer clareza aos discentes em relação aos aspectos que devem ser avaliados, a exemplo da inteligência, do desenvolvimento sócio emocional, entre outros. Foi possível observar que, embora a maioria dos PPCs faça menção às metodologias de avaliação que devem ser utilizadas durante o processo avaliativo, fato este

que pode indicar o aspecto de clareza, apenas os PPCs da UFU-FACIC e da UFV fazem uma analogia mais direcionada ao conceito: “[...] para a efetivação dessa avaliação, faz-se necessário que as regras para o processo sejam claramente disponibilizadas ao aluno. Para tanto os planos de ensino serão fornecidos aos alunos antes do início do semestre letivo [...]” (UFU-FACIC, 2020, p. 42). “O critério detalhado de avaliação deverá ser apresentado e disponibilizado aos estudantes matriculados até a segunda semana de aula do período letivo” (UFV, p. 31, 2018).

Em relação ao sétimo princípio de avaliação – a “Avaliação deve ser técnica” –, ele preconiza que devem ser utilizadas técnicas diferentes de avaliação e que sejam condizentes com os aspectos quantitativos e qualitativos (Abreu & Masetto, 1983; Haydt, 1991; Sousa, 2007). Destaca-se os PPCs da UNIFESP-Osasco e da UFVJM. fazem menção ao princípio, conforme o trecho extraído do PPC da UFVJM (UFVJM, 2021, p. 117): “Cada docente do curso tem autonomia para avaliar o conteúdo ministrado e os objetivos estabelecidos do período, fazendo uso de, pelo menos, dois instrumentos diferentes de avaliação”.

O oitavo princípio da avaliação ressalta que a “Avaliação deve estar relacionada com o processo de ensino aprendizagem”. De acordo com Abreu e Masetto (1983) e Piletti (2004), a avaliação deve ser balizadora para todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando se os objetivos estão sendo alcançados, e, caso não, poder direcioná-los. Pôde-se notar menção ao princípio analisado nos seguintes PPCs: UEMG-Abaeté, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFVJM, UNIFAL e USP. Na sequência, elencam-se alguns trechos extraídos dos PPCs: “O processo avaliativo tem como função básica acompanhar o desenvolvimento do aluno, identificando seus avanços e dificuldades, além de fornecer informações fundamentais para todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo do curso” (UEMG-Abaeté, 2019, p. 84). “Utilização dos resultados dos procedimentos de avaliação para discussões e redefinições do processo de ensino-aprendizagem” (UFV, 2018, p. 31).

O nono princípio da avaliação – a “Avaliação deve incidir sobre o desempenho do docente e a adequação do plano” – preconiza, segundo Abreu e Masetto (1983), que a avaliação deve também oferecer elementos para avaliar o desempenho do docente e da adequação do plano aos objetivos propostos. Destaca-se alusão a tal princípio nos PPCs da UFV, da UFV-Rio Paranaíba e da USP, conforme exemplificado no seguinte trecho: “[...] desse modo, as

avaliações serão utilizadas como uma forma de aprimoramento da educação do discente e das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores” (UFV, 2018, p. 31).

Finalmente, em relação ao décimo princípio da avaliação – a “Avaliação deve ser observada e registrada pelo docente e pelo discente” –, Abreu e Masetto (1983) esclarecem que a avaliação deve dar espaço para a troca de ideias entre docente e discente para suprir falhas no desempenho ou no plano de ensino. Os seguintes PPCs: UFU-FACIC, UFV, UNIFESP-Osasco e USP mencionam a avaliação também por parte dos discentes como elemento do processo avaliativo, conforme exemplificado no trecho: “De imediato, a avaliação por parte dos alunos tem permitido a indicação dos pontos negativos e positivos dos professores, e, onde e quando possível, algumas correções tem sido implementadas” (UFU-FACIC, 2020, p. 43).

Os resultados apontam destaque para os seguintes princípios de avaliação: 2 - Funcional; 5 - Ampla; 6 - Clara; 8 - Relacionada com o processo de aprendizagem, 9 - Incidida sobre o desempenho do docente e plano de ensino e 10 - Observada e registrada pelo docente e discente. Nota-se maior quantidade de alusão a estes princípios nos PPCs analisados quando confrontados com os resultados evidenciados pelo estudo de Barbosa (2017), conforme evidenciado na Tabela 2.

**Tabela 2:** Comparação dos Princípios de Avaliação com Estudo Anterior.

Princípios de Aprendizagem	Estudo de Barbosa (2017)	Autor (2022)
1- Processo contínuo e sistemático	8	5
2- Funcional*	5	8
3- Orientadora	5	4
4- Integral	1	1
5- Ampla*	2	5
6- Clara*	1	2
7- Técnica	2	2
8- Relacionada com o processo de aprendizagem*	2	6
9- Incidida sobre o desempenho do docente e plano de ensino*	1	3
10- Observada e registrada pelo docente e discente*	3	4

Fonte: Autor (2022)

\* Notou-se aumento na presença de características destes princípios.

De maneira geral, tais resultados indicam que pode ter havido uma evolução nos últimos cinco anos – 2018 a 2022 – no que tange à descrição dos princípios de avaliação nos PPCs. Contudo, destaca-se a impossibilidade de se afirmar tal fato com maior precisão, já que este estudo considerou apenas aqueles PPCs que apresentaram nova versão desde o estudo de

referência (Barbosa, 2017), que não identificou as Universidades por seus nomes durante a análise.

Ressalta-se, ainda, o fato de que a grande maioria dos PPCs descreve de alguma forma as características dos princípios de avaliação conforme a literatura, porém, não os pontuam nominalmente, o que tornaria mais clara e direta sua alusão como parâmetro a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem, além de evitar também possíveis divergências de interpretação sobre a descrição ser de fato alusiva aos princípios. Estes princípios, quando bem observados, representam um importante instrumento de relacionamento e intervenção entre professores e alunos, além disso, são relevantes norteadores para a consecução dos objetivos da aprendizagem (Haydt, 1995; Piletti, 2004).

#### **4.1.1.3 Convergência com os Princípios das Normas Internacionais de Educação Contábil – IES 6**

Em relação aos cinco princípios elencados na IES-6: Confiabilidade, Validade, Equidade, Transparência e Suficiência, observa-se que os PPCs analisados fazem menção a três deles: Validade, Transparência e Suficiência. Com exceção da UFMG e da USP-FEARP, que não apresentam uma abordagem específica para a “Avaliação de Aprendizagem”.

O princípio da Validade foi notado nos seguintes PPCs: UFU-FACIC, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFJM e USP. Conforme o IASB (2017), a avaliação tem alto nível de validade se ela mede o que deveria medir em relação à competência profissional. O trecho a seguir, retirado do PPC da UFU-FACIC (2020, p. 42), exemplifica tal princípio: “O curso de graduação em Ciências Contábeis adota modelos específicos de avaliação [...] centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.”

Em relação ao princípio da Transparência, que se identifica com elevado nível quando, na condução de um exame, se torna público informações relacionadas ao seu desenvolvimento, pontuação e controle (IASB, 2017), os PPCs da UEMG-Abaeté, da UEMG-Cláudio, da UEMG-Passos, da UFU-FACIC, da UFV, da UNIFESP-Osasco e da USP fazem menção a este princípio, uma vez que expõem de forma pormenorizada os critérios e especificidades do

processo avaliativo, tais como: os elementos, a pontuação equivalente e demais parâmetros pertinentes.

Já, o princípio da Suficiência, que conforme o IASB (2017) trata da inclusão de atividades de avaliação que avaliem competências técnicas requeridas, habilidades, valores profissionais e éticos, além de atitudes em nível apropriado de profundidade para o exercício da profissão, pôde ser notado nos seguintes PPCs: UEMG-Abaeté, UFV, UNIMONTES e USP. Como exemplo, destaca-se um trecho do PPC da UEMG-Abaeté (2019, p. 84): “[...] o processo avaliativo baseia-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos. Sendo assim, permeia todas as ações do curso, num processo permanente de reflexão e análise”.

Os resultados encontrados vão ao encontro daqueles evidenciados por Barbosa (2017), que também observou a presença dos mesmos três princípios da IES-6 nos PPCs analisados. Isto, conseqüentemente, pode indicar que as Universidades que apresentaram uma nova versão dos PPCs nestes últimos cinco anos – 2018 a 2022 –, parâmetro para este estudo, continuam sem observar os princípios indicados pela IES-6 em sua totalidade. No entanto, ressalta-se a impossibilidade de realizar tal afirmativa com maior veemência, pois, conforme já mencionado, os resultados deste estudo consideram apenas os PPCs que possivelmente tiveram uma atualização, em função de terem apresentado uma nova versão desde o estudo de referência mencionado anteriormente, o qual não indicou as Universidades por seus nomes durante a análise, impossibilitando uma comparação mais precisa.

Ademais, ressalta-se que o PPC da USP foi o único, entre aqueles analisados, que atribuiu um tópico específico de observância à *International Accounting Education Standards Board* - IAESB e ao *International Federation of Accountants* - IFAC, conforme trecho retirado do citado PPC:

[...] para integração ampla do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP com as demandas internacionais, foram analisados e incorporados à versão anterior do documento diversos aspectos presentes nos principais currículos internacionais, a saber: [...] Internacional Federation of Accountants – IFAC e International Accounting Education Standards Board - IAESB [...]” (USP, 2020, p. 9).

Observou-se no PPC da USP menção aos três princípios elencados na IES-6: Confiabilidade, Validade e Equidade. Contudo, mesmo com uma descrição específica às práticas de

internacionalização das normas contábeis, não se notou uma menção que abarcasse os demais princípios: Confiabilidade e Equidade, segundo indicado pelo IFAC.

#### **4.1.1.4 Competência Profissional**

De acordo com a resolução CNE/CES 10/04, que trata das diretrizes curriculares para o curso de Ciências Contábeis, as Instituições de Ensino Superior (IES), no que se refere às competências profissionais, deverão promover ao perfil do egresso: o conhecimento, as habilidades e atitudes condizentes para o exercício da profissão. A análise realizada nos PPCs das 14 (quatorze) Universidades que compõem a amostra – UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFMG, UFU-FACIP, UFV, UFV-Rio Paranaíba, UFVJM, UNIMONTES-Salinas, UNIFAL, UFF-Niterói, UNIFESP-Osasco, USP e USP-FEARP – aponta que todos eles contemplam a descrição do “Perfil do Egresso” e, portanto, fazem analogia direta às peculiaridades inerentes ao conhecimento, às habilidades e às atitudes do futuro profissional contábil.

Os PPCs analisados estão em linha com o estudo de Barbosa (2017), e também com a literatura e normativos condizentes (Abreu & Masetto, 1983; Piletti, 2004; Brasil, 2004), tendo em vista que a competência relacionada ao conhecimento pôde ser notada majoritariamente nas atribuições sobre o pensamento crítico. A habilidade foi contemplada por meio de atribuições sobre autonomia intelectual e práticas reais e a atitude atribuída principalmente a menções aos preceitos da ética no exercício da profissão contábil, conforme trecho retirado do PPC da UFMG (2018, p. 13):

Pretende formar Contadores com sólidos conhecimentos técnicos, dotados de competências e habilidade [...] os egressos devem estar capacitados a exercer com proficiência, ética e responsabilidade, as atribuições e prerrogativas da profissão, subsidiando a tomada de decisões e viabilizando a prestação de contas da gestão.

Cabe ressaltar, ainda, que a abrangência de descrições é diversificada. Em alguns PPCs, há maiores detalhamentos e descrições sobre a temática. Os seguintes PPCs: UEMG-Cláudio, UFV, UFV-Rio Paraíba, UNIMONTES e USP ressaltam que estas Universidades exercem também uma política de “Acompanhamento do Egresso”, direcionada ao levantamento de informações sobre inserção e atuação de ex-alunos no mercado de trabalho. Os achados podem ser um indicativo de que as IES analisadas consideraram realizar ajustes sobre o tema,

por ocasião de possíveis atualizações realizadas nos PPCs nos últimos cinco anos – 2018 a 2022. Realizar políticas de acompanhamento ao egresso se torna útil e relevante, uma vez que permite à Universidade dar apoio ao ex-aluno para iniciar as efetivas práticas profissionais no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, utilizar-se dessas informações para readequar e aperfeiçoar o processo de ensino.

Por fim, observou-se que, também em linha com o estudo de Barbosa (2017), a maioria dos PPCs analisados não faz menção à internacionalização das competências profissionais. A exceção é o PPC da USP, que foi o único a apresentar um tópico específico para tratar da inclusão e da incorporação das demandas internacionais. Tal como pode ser notado no trecho a seguir:

Em alinhamento com o Parecer 146/2002 (Resolução 10/2004) e a estrutura IFAC/IAESB de 2019, espera-se que o profissional egresso do Curso de Ciências Contábeis da FEA/USP seja capaz de utilizar plenamente os conhecimentos técnicos e habilidades profissionais [...] na identificação, análise e solução de problemas práticos das organizações e em suas interações profissionais e sociais (USP, 2020, p. 15).

Isto indica que mesmo considerando possíveis atualizações nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, apenas uma Universidade procurou fazer alusão a essas normas em seu PPC, conforme preconiza o IFAC (IASB, 2017).

O estudo de Jacomossi e Biavatti (2017), que investigou sob a ótica de profissionais, pesquisadores e professores de contabilidade, como as normas propostas pelo IAESB podem influenciar o ambiente nacional da educação contábil, verificou que, em relação à Avaliação das Competências Profissionais previstas na IES-6, houve uma boa aceitação por parte dos participantes. Além disso, mesmo que ainda não esteja em vigor, a proposta de alteração da resolução 10/04 orienta que os PPCs devem apresentar instrumentos de gestão da aprendizagem que permitam o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da profissão contábil envolvendo diversos planos de ação (CFC, 2022). Dentre eles, atribui-se também a observância das Normas Internacionais. Conseqüentemente, se torna salutar a observância e a inserção dessas ações e normativas por parte das Instituições de Ensino Superior como forma de nortear o processo de ensino-aprendizagem.



## 4.2 Análise da Fase Quantitativa

Na fase Quantitativa, as análises foram realizadas divididas em quatro etapas. Na primeira etapa, ocorreu a análise descritiva de frequência relativa ao Perfil dos Respondentes (Parte I do instrumento de pesquisa). Na segunda, terceira e quarta etapas, procedeu-se às análises descritivas de média e do teste de Kruskal-Wallis a partir dos seguintes grupos, respectivamente: II - Universidade de vínculo; III - Período (fase) em curso; e IV – Percepção dos discentes sobre o desempenho acadêmico (a- Acima do esperado; b- Como esperava; e c- Abaixo do esperado). Nestas três últimas etapas, foram consideradas como parâmetro as questões do instrumento de coleta relativas à Teoria das Avaliações/Modalidades e de Contexto Geral (Parte II do questionário); aos Princípios das Avaliações à luz da IES-6 e aos elementos de Competência Profissional conforme a literatura (Parte III do questionário).

De forma complementar ao teste de Kruskal-Wallis, para realizar as devidas comparações múltiplas entre todos os grupos, foi utilizado o teste de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner - DSCF (Critchlow e Fligner, 1991; Conover, 1999).

Nota-se que, embora a média geral retratada nas questões seja a mesma, optou-se por apresentá-la em todas as Tabelas dos tópicos 4.2.2 e 4.2.4, com vistas à triangulação dos dados. Além disso, para uma melhor organização das informações, as Tabelas apresentam na última coluna apenas os grupos com diferenças estatisticamente significativas (Universidades de vínculo e Percepções de Desempenho Acadêmico).

Quanto à fiabilidade das respostas, os resultados do alfa de Cronbach denotaram: a - Modalidades de Avaliação ( $\alpha=0,82$ ); b - Princípios da IES-6 ( $\alpha=0,85$ ); c - Elementos de Competência Profissional ( $\alpha=0,79$ ); d - Contexto Geral ( $\alpha=0,70$ ). O que conseqüentemente retrata uma boa consistência interna. Por fim, conforme mencionado no tópico 3.3, a questão 34 (aberta) foi analisada considerando a técnica de Nuvem de Palavras. A amostra final do estudo consistiu em 436 respostas e utilizou-se um nível de significância de 5% para o teste de Kruskal-Wallis.

#### 4.2.1 Perfil dos Respondentes

Para caracterizar o Perfil dos Respondentes, no instrumento de coleta de dados questionou-se sobre: gênero que os discentes se identificam, idade, sigla relativa ao estado e à Universidade de vínculo, além do período (fase) em curso. Estas questões estavam presentes na Parte I do questionário e não havia a necessidade de identificação nominal. Na Tabela 3, detalham-se os resultados de forma agregada.

**Tabela 3:** Perfil dos Respondentes

<b>Gênero</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Universidade de Vínculo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Masculino	165	37,84%	UEMG-Abaeté	118	27,06%
Feminino	268	61,47%	UEMG-Cláudio	81	18,58%
Outro	02	0,46%	UEMG-Passos	22	5,05%
Prefiro Não Declarar	01	0,23%	UFES	17	3,90%
<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>	UFF-Niterói	03	0,69%
<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	UFJF	05	1,15%
Até 20 anos	100	22,94%	UFJF GV	06	1,38%
De 21 a 30 anos	276	63,30%	UFMG	127	29,13%
De 31 a 40 anos	41	9,40%	UFRJ	12	2,75%
De 41 a 50 anos	13	2,98%	UFSJ	12	2,75%
De 51 a 60 anos	04	0,92%	UFU	05	1,15%
Acima de 60 anos	02	0,46%	UFVJM	14	3,21%
<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>	UNIFAL	05	1,15%
<b>Estado</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	UNIMONTES	03	0,69%
ES	17	3,90%	USP	06	1,38%
MG	398	91,28%	<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>
RJ	15	3,44%			
SP	06	1,38%			
<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>			
<b>Período</b>	<b>N</b>	<b>%</b>			
1° ao 3° período	107	24,54%			
4° ao 6° período	149	34,17%			
7° ao 10° período	140	32,11%			
Aluno irregular	40	9,17%			
<b>Total</b>	<b>436</b>	<b>100%</b>			

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base na análise da Tabela 3, observa-se que, em relação à identificação do Gênero, há uma predominância do gênero feminino entre os respondentes, representando 61,47% da amostra. Observa-se, ainda, que 86,24% dos participantes apresentam idade até 30 anos, o que indica um perfil considerado jovem de discentes do curso de Ciências Contábeis que responderam ao instrumento de coleta.

No que diz respeito ao Estado de origem dos respondentes, nota-se uma prevalência de Minas Gerais, representando 91,28% da amostra. Tal fato vai ao encontro do esperado, pois foram

aplicados questionários presenciais em três Universidades deste estado (UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio e UFMG), além de se tratar do estado que apresenta o maior número de Universidades públicas da região sudeste com oferta do curso de Ciências Contábeis, sendo um total de 15 (quinze) Universidades, seguido do Rio de Janeiro com oito, São Paulo com três e Espírito Santo com duas. Ressalta-se que, diferentemente da fase Qualitativa que abarcou apenas os PPCs com possíveis atualizações nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, nesta fase Quantitativa o instrumento de coleta foi direcionado para todos os discentes com vínculo nestas Universidades e que se sentissem à vontade para responde-lo.

No tocante ao período (fase) em curso, com exceção dos alunos irregulares (9,17%), os dados demonstram certo equilíbrio no que tange à quantidade de respondentes, uma vez que 24,54% são de alunos do 1º ao 3º períodos, 34,17% representam discentes do 4º ao 6º períodos e 32,11% do 7º ao 10º períodos. O fato de o percentual de alunos tidos como irregulares estar baixo em relação aos demais se torna natural, já que este grupo representa aqueles estudantes que por algum motivo não têm vínculo específico com uma turma, por estarem cumprindo créditos de disciplinas de forma isolada, seja por alguma reprovação anterior, transferência de IES ou obtenção de novo título.

Os dados relativos ao número de respondentes vinculados às diferentes Universidades da região sudeste em que há a oferta do curso de Ciências Contábeis demonstram a predominância de discentes vinculados à UFMG (29,13%), seguidos daqueles matriculados na UEMG-Abaeté (27,06%) e na UEMG-Cláudio (18,58%). Nota-se que essas Universidades se encontram no estado de Minas Gerais e por questões de acessibilidade, em duas delas – UFMG e UEMG-Abaeté – o questionário foi aplicado presencialmente, diferentemente das demais, em que se procurou alcançar os discentes por meio de auxílio da coordenação de curso e da secretaria acadêmica mediante a aplicação de questionários eletrônicos.

Por meio dessa breve análise, pode-se estabelecer o perfil predominante dos respondentes desta pesquisa: gênero feminino, jovens (até 30 anos), cursando a parte intermediária e final do curso de forma regular, e ainda, vinculados a Universidades públicas do estado de Minas Gerais.

#### 4.2.2 Análise por Universidade de Vínculo

Com vistas a se verificar possíveis diferenças estatisticamente significativas na percepção dos discentes que responderam ao questionário sobre os constructos que envolvem as Avaliações de Aprendizagem, foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, uma vez que os dados da amostra não atenderam aos pressupostos de normalidade.

Para tanto, as Tabelas 4, 5, 6, e 7, elencadas na sequência, evidenciam os resultados considerando como parâmetro as 15 (quinze) Universidades de vínculo dos respondentes. Cada Tabela representa um diferente constructo relacionado ao conceito e teorias condizentes com as Avaliações de Aprendizagem, da seguinte forma: Tabela 4 - Teoria das Avaliações (Parte II do questionário, questões 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 17 e 18); Tabela 5- Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 (Parte III do questionário, questões 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31 e 32); Tabela 6- Competência Profissional (Parte III do questionário, questões 27, 28 e 33) e Tabela 7- Contexto Geral (Parte II do questionário, questões 12, 15, 19 e 20).

Na Tabela 4, com exceção da questão 14 relativa à modalidade Formativa, percebe-se que houve diferença estatisticamente significativa para todas as demais questões relacionadas às modalidades de avaliações (Parte II do questionário). O detalhamento das médias de cada universidade se encontra no Apêndice B. Ressalta-se que os respondentes atribuíram para cada assertiva uma nota que poderia variar entre 1 (discordância total) a 10 (concordância total).

**Tabela 4:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre as Modalidades de Avaliação - Universidade de vínculo

Teoria das Avaliações (Modalidades) Parte II do questionário		Média Geral	Valor-p	Universidades com $\mu$ Estatisticamente Diferentes
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se os alunos apresentam os pré-requisitos necessários para cursar as disciplinas	3,92	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Cláudio e UFMG UEMG-Passos e UFMG UEMG-Passos e UFRJ
<b>Avaliação Formativa</b>	7. Durante o semestre, os professores costumam pedir opinião dos alunos sobre o processo de avaliação	5,44	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Cláudio e UFMG UEMG-Passos e UFMG UEMG-Passos e UFRJ
	9. Após uma atividade avaliativa, os professores fornecem <i>feedback</i> durante o horário de aula em conjunto com os demais alunos	7,10	0,017	UEMG-Abaeté e UFMG
	13. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> individual a cada aluno, em horário de atendimento individual	3,66	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Cláudio e UFMG UEMG-Passos e UFMG
	14. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> apenas se solicitado por algum aluno	6,43	0,511	-
	16. As avaliações de aprendizagem utilizadas pelos professores possuem papel e função formativa	7,29	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*
	17. São aplicadas atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos	7,63	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Passos e UFMG
	8. Os professores costumam fazer alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados	6,06	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e UFRJ UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFMG
<b>Avaliação Somativa</b>	10. Os professores costumam aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino aprendizagem. (Ex: ao final de um conteúdo ou do semestre letivo).	8,37	0,034	UEMG-Abaeté e UFES
	18. As avaliações de aprendizagem utilizadas pelos professores possuem papel e função somativa	7,48	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

\*UEMG-Cláudio

Em relação à modalidade Diagnóstica, nota-se que o teste de Kruskal-Wallis apontou diferença estatisticamente significativa entre as percepções dos respondentes das três unidades da UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos) e os da UFMG. Sendo que, conforme detalhado no Apêndice B, as médias das respostas dos discentes dessas três unidades da UEMG são

superiores às médias das respostas dos estudantes da UFMG. Isto indica que, sobre os professores realizarem avaliação inicial com vistas a um diagnóstico, a média de concordância dos discentes vinculados à UFMG com a assertiva é inferior à dos respondentes da UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos). Fato este também percebido entre a UEMG-Passos e a UFRJ, em que a média das respostas dos alunos da UEMG-Passos se apresenta superior em nível significativo.

Conseqüentemente, nota-se que os respondentes vinculados à UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos) percebem mais notoriamente que os professores fazem uso de uma avaliação inicial a fim de diagnosticar a condução do processo de ensino-aprendizagem, quando comparados aos da UFMG e da UFRJ. No entanto, destaca-se que a média geral, envolvendo a percepção de todos aqueles discentes que responderam ao questionário, está em  $\mu=3,92$  e é considerada baixa. Além disso, durante a análise Qualitativa (subtópico 4.1.1.1), não se notou menção à modalidade Diagnóstica nos PPCs de nenhuma destas Universidades que apresentaram diferenças de médias significativas (UEMG-Abaeté, UEMG-Cláudio, UEMG-Passos, UFMG). O PPC da UFRJ não foi analisado por não ter uma versão recente, conforme critérios desta pesquisa.

Os resultados retratados anteriormente convergem com aqueles apresentados por Barbosa (2017), já que os docentes do curso de Ciências Contábeis que participaram da pesquisa em questão apresentaram baixo nível de concordância (27,66%) quando questionados se “costumam fazer avaliação inicial (diagnóstico)”. A avaliação Diagnóstica se torna relevante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite identificar se o nível de conhecimento do discente está aceitável, e caso não esteja, possibilita caminhar a um novo ciclo de aprendizagem (Piletti, 2004).

No que tange à modalidade Formativa, os resultados das médias das percepções dos respondentes apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre a UEMG-Abaeté e a UFMG nas questões: 7, 9, 13, 16, 17 e 8. Conforme evidenciado no Apêndice B, em todas elas as médias de concordância dos discentes da UEMG-Abaeté com as assertivas apresentadas no questionário se mostraram superiores àquelas dos alunos da UFMG. Nas questões 7 e 13, as percepções dos respondentes da UEMG-Cláudio e da UEMG-Passos também apresentaram diferença estatisticamente significativa, com médias superiores em

relação à UFMG. Nesta mesma linha, nas questões 17 e 8 os respondentes da UEMG-Passos apresentaram médias significativamente superiores quando comparados aos da UFMG. Ainda na questão 7, as respostas vinculadas aos discentes matriculados na UEMG-Passos apresentaram médias superiores aos da UFRJ também em nível significativo.

Os resultados evidenciados anteriormente apontam que, assim como na modalidade Diagnóstica, na maior parte das questões sobre a modalidade Formativa foi percebido pelos discentes que participaram da pesquisa que os professores da UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos) utilizam mais claramente as características da modalidade de avaliação Formativa durante o processo de ensino-aprendizagem, quando comparados com os da UFMG. Destaca-se, ainda, que nas questões 16 e 8, os discentes da UEMG-Abaeté também apresentaram média de concordância estatisticamente superior aos da UEMG-Cláudio. E na questão 8, em relação à UFES.

Para todas as questões relativas à modalidade Formativa, a média geral das percepções dos respondentes se encontra acima de 5,0, com exceção da questão 13, que relaciona o *feedback* individual a cada aluno em horário de atendimento individual, que ficou com  $\mu = 3,66$ . Além disso, a questão 14, que versa sobre após uma atividade avaliativa ser fornecido *feedback* apenas se solicitado por algum aluno (Modalidade Formativa), apresentou média acima de 5,0, confirmando que, na percepção dos discentes, o uso de *feedbacks* por iniciativa dos professores não é uma prática tão usual.

Conforme destacam Kramer (2005) e Fernandes (2019), por meio do uso de *feedbacks*, característicos da modalidade Formativa – Avaliação para Aprendizagem (ApA), torna-se possível conhecer a situação do discente e, assim, identificar deficiências relativas à maneira de ensinar e julgar. Conseqüentemente, é algo benéfico para a qualidade do ensino, para a motivação e para a autoestima do discente durante o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira et al., 2007; Almeida et al., 2014).

Embora os professores não sejam tão adeptos ao *feedback* por iniciativa própria e/ou em horário de atendimento individual segundo as percepções dos discentes, de modo geral, os respondentes desta pesquisa consideram que as características da modalidade de avaliação Formativa estão presentes no processo de ensino-aprendizagem. O estudo de Barbosa (2017)

também apresentou baixo nível de concordância dos docentes (46,10%) em relação a “fornecer *feedback* individual em horário de atendimento individual”. Já nas demais questões, as respostas positivas foram bem próximas e/ou superiores a 50%.

Ademais, a análise Qualitativa realizada no subtópico 4.1.1.1 apontou que os PPCs das três Unidades da UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos) apresentam indiretamente características da modalidade de avaliação Formativa em suas diretrizes, corroborando com as percepções dos respondentes. Não se observou, no PPC da UFMG, descrição sobre “Avaliações de Aprendizagem” e o PPC da UFRJ não foi analisado por não estar com versão recente, segundo os critérios desta pesquisa.

Já em relação à modalidade Somativa, os resultados mostram diferenças nas médias das percepções dos respondentes vinculados à UEMG-Abaeté e à UFES na questão 10. E, também, entre as percepções dos discentes vinculados à UEMG-Abaeté e à UFMG e entre aqueles matriculados na UEMG-Abaeté e na UEMG-Cláudio, respectivamente, na questão 18. Conforme detalhado no Apêndice B, as médias de concordância dos respondentes matriculados na UEMG-Abaeté com as assertivas é superior àquelas dos discentes da UFMG, da UFES e da UEMG-Cláudio, com diferença em nível estatisticamente significativo.

Quando da análise Qualitativa (subtópico 4.1.1.1), observou-se indiretamente descrições da modalidade Somativa nos PPCs da UEMG-Abaeté e da UEMG-Cláudio. Portanto, considerando a percepção dos respondentes, pode-se verificar que, em relação à modalidade Somativa, os professores da UEMG-Abaeté estão mais em linha com as diretrizes do PPC, quando comparados com os da UEMG-Cláudio, já que as médias de concordância dos respondentes da UEMG-Abaeté no que tange às avaliações na modalidade Somativa são estatisticamente superiores. O PPC da UFES não foi analisado por não apresentar uma versão atualizada conforme os critérios desta pesquisa e o PPC da UFMG não dispõe de descrição sobre “Avaliações de Aprendizagem”.

Por fim, considerando todos os discentes que responderam esta pesquisa, as assertivas concernentes à modalidade Somativa foram as que apresentaram as maiores médias de concordância:  $\mu=7,48$  e  $\mu=8,37$  nas questões 10 e 18, respectivamente. Tal fato indica que, de acordo com os respondentes, a modalidade Somativa é aquela mais usual entre as três



modalidades de avaliação (Diagnóstica, Formativa e Somativa). Estes resultados também convergem com aqueles da pesquisa de Barbosa (2017), pois a maioria dos docentes (96,45%) que responderam ao questionário do estudo citado concordaram que costumam “aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem”, fato característico da modalidade Somativa. Segundo Fernandes (2019), a modalidade Somativa é baseada em se realizar um balanço (Classificação) dos alunos em relação aos seus desempenhos, sendo tida como Avaliação da Aprendizagem – AdA.

Na Tabela 5, explicitam-se as percepções dos respondentes desta pesquisa em relação aos princípios que devem ser norteadores das Avaliações de Aprendizagem, conforme as Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 (Parte III do questionário). O detalhamento das médias das respostas dos alunos de cada Universidade se encontra no Apêndice C e o parâmetro foi a nota atribuída entre 1 (discordância total) e 10 (concordância total).

**Tabela 5:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre a IES-6 - Universidade de vínculo

Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 Partes II e III do questionário		Média Geral	Valor-p	Universidades com $\mu$ Estatisticamente Diferentes
<b>Confiabilidade</b>	32. Os professores procuram julgar que a avaliação da aprendizagem foi bem-sucedida quando, mesmo com níveis diferentes de aprendizado, os alunos chegam a um resultado similar	7,06	0,002	UEMG-Abaeté e UFMG
<b>Validade</b>	29. O método de avaliação da aprendizagem adotado pelos professores consegue efetivamente medir o conteúdo lecionado	6,79	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e UFVJM UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFMG UEMG-Passos e Cláudio*
<b>Equidade</b>	30. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam ser objetivas e compreensíveis a ponto de não gerarem dupla interpretação	6,94	< ,001	UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFES UEMG-Passos e Cláudio*
<b>Transparência</b>	21. Os professores costumam divulgar o conteúdo que será cobrado nas avaliações da aprendizagem com antecedência	8,31	0,051	-
	22. Os professores costumam divulgar a data das avaliações da aprendizagem com antecedência	9,12	0,019	UEMG-Abaeté e UFMG
	23. Os professores costumam divulgar com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações a aprendizagem	8,69	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*
	24. Os professores costumam divulgar com antecedência os métodos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados nas atividades avaliativas	7,74	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*
<b>Suficiência</b>	25. Os professores costumam aplicar avaliação da aprendizagem com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional	6,88	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Passos e UFMG UEMG-Passos e UFVJM
	26. As questões das avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ser de diferentes níveis de conhecimento, partindo da menos difícil para a mais difícil	6,91	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG
	31. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam exigir diferentes níveis de conhecimento	7,52	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

\*UEMG-Cláudio

De acordo com os resultados do teste de Kruskal-Wallis, destaca-se que, exceto nas questões 21 e 30, relativas respectivamente aos princípios da Transparência e da Equidade, as

percepções dos respondentes vinculados à UEMG-Abaeté se mostraram com média superior às dos alunos matriculados na UFMG em nível estatisticamente significativo em todas as demais assertivas (32, 29, 22, 23, 24, 25, 26 e 31). Fato similar ocorreu com a UEMG-Passos também em relação à UFMG nas questões 29 (princípio da Validade) e 25 (princípio da Suficiência).

As médias das percepções dos respondentes vinculados à UEMG (Abaeté e Passos) também são superiores àquelas dos discentes da UFVJM em nível estatisticamente significativo nas mesmas questões: 29 (princípio da Validade) e 25 (princípio da Suficiência). Em condições idênticas, os alunos da UEMG-Abaeté apresentaram média de concordância com as assertivas em nível estatístico significativamente superior em relação aos da UEMG-Cláudio nas questões 29 (princípio da Validade), 30 (princípio Equidade), 23 e 24 (princípio da Transferência) e 31 (princípio da Suficiência).

Por fim, nota-se também que os respondentes da UEMG-Passos apresentaram médias de concordância superiores aos da UEMG-Cláudio e UFES, em nível estatisticamente significativo, nas questões 29 (princípio da Validade) e 30 (princípio da Equidade). Ressalta-se que, na questão 9 (princípio da Transparência), não se notou diferença significativa entre as percepções dos respondentes, conforme detalhado no Apêndice C. Isto indica que, em relação ao conteúdo das avaliações, os participantes desta pesquisa percebem que os professores fazem a devida divulgação com antecedência.

Pode-se inferir, então, que considerando as percepções dos respondentes de cada Universidade, prevalece a média superior dos discentes de duas unidades da UEMG (Abaeté e Passos) em relação aos alunos da UFMG e da UFVJM, em nível significativo. Ou seja, os discentes participantes da pesquisa que estão vinculados à UEMG (Abaeté e Passos) percebem que seus professores utilizam com maior notoriedade os princípios da IES-6 na condução das avaliações de aprendizagem, quando comparados às percepções dos respondentes da UFMG e da UFVJM, já que as diferenças de médias foram estatisticamente significativas entre elas.

Ademais, destaca-se que as médias das respostas dos discentes da UEMG-Abaeté se mostraram sobretudo superiores também às dos alunos da UEMG-Cláudio em nível

considerado significativo em boa parte das questões (29, 30, 23, 24 e 31) sobre os princípios da IES-6, indicando, assim, que na UEMG-Abaeté a utilização desses princípios nas avaliações de aprendizagem foi ainda mais percebida entre os respondentes quando comparados com os da UEMG-Cláudio.

Na análise Qualitativa presente no subtópico 4.1.1.3, percebeu-se que os PPCs das três Unidades da UEMG (Abaeté, Cláudio e Passos) descrevem conjuntamente características relativas ao princípio da Transparência. Ou seja, a partir dos resultados advindos da percepção dos respondentes, há indicação de que possivelmente os professores da UEMG-Abaeté e da UEMG-Passos estão em linha com o preconizado nos PPCs. Já na análise dos respondentes vinculados à UEMG-Cláudio, conforme já mencionado, as médias de concordância em relação às assertivas sobre os princípios da IES-6 apresentaram-se inferiores às das demais unidades. O PPC da UFVJM faz referência apenas ao princípio da Validade, e no da UFMG não se notou analogia aos princípios segundo a IES-6. Não se observou, também em nenhum dos PPCs analisados, menção aos princípios da Equidade e da Suficiência

Finalmente, ressalta-se que a média geral de concordância com as questões está acima de 5,0. Ou seja, os respondentes desta pesquisa percebem a presença de características dos princípios da IES-6 nas avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem. A questão 22, sobre os professores divulgarem a data das avaliações, se destaca com maior média:  $\mu=9,12$ . Pôde-se observar, novamente, que os resultados evidenciados vão ao encontro daqueles obtidos por Barbosa (2017), em que as notas atribuídas pelos docentes foram acima da média e/ou sinalizaram positivamente em percentual acima de 50% quanto à utilização dos princípios da IES-6 nas avaliações de aprendizagem. Destaque para aquelas relativas ao princípio da Transparência (divulgar o conteúdo cobrado nas avaliações com antecedência – nível de concordância de 99,29% e divulgar as datas das avaliações – nível de concordância de 97,87%), que estão entre os maiores percentuais. Ou seja, a percepção dos discentes foi similar à dos docentes do estudo de Barbosa (2017) quanto à presença de características da IES-6 nas avaliações de aprendizagem.

Conforme o IFAC, por meio do Programa de Desenvolvimento Institucional - IPD, se torna salutar que as diversas partes interessadas (órgãos membros, empregadores, reguladores, Universidades, entre outros), promovam uma educação em que o uso da IES-6 se destaca por

prescrever os requisitos para a avaliação da competência profissional dos futuros profissionais das Ciências Contábeis (IASB, 2012).

Na Tabela 6, relacionam-se as percepções dos discentes em relação a elementos da Competência Profissional, tendo como base as Avaliações de Aprendizagem a partir de notas atribuídas entre 1 (discordância total) e 10 (concordância total). As médias das respostas dos alunos de cada Universidade estão detalhadas no Apêndice D.

**Tabela 6:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre Competência Profissional - Universidade de vínculo

Competência Profissional Parte III do questionário		Média Geral	Valor-p	Universidades com $\mu$ Estatisticamente Diferentes
<b>Conhecimento</b>	33. Durante as avaliações da aprendizagem, os professores procuram propor questões que vão requerer do aluno capacidade de tomar decisões que exijam conhecimento crítico	7,10	<,001	UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Passos e UFMG UEMG-Passos e UFRJ UEMG-Abaeté e UFRJ
<b>Habilidade</b>	27. As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ter foco em mensurar as habilidades intelectuais dos alunos (as)	6,71	<,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio*
<b>Atitudes</b>	28. A forma de avaliar dos professores possibilita que o aluno (a) pense e aja eticamente na sua atuação profissional	7,36	<,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFMG

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

\*UEMG-Cláudio

As percepções dos respondentes vinculados à UEMG-Abaeté apresentaram médias superiores, com diferenças estatisticamente significativas em relação aos da UFMG e da UEMG-Cláudio em todas as assertivas dos três elementos da competência profissional (Conhecimento, Habilidade e Atitude). Especificamente nas assertivas 33 (Conhecimento) e 28 (Habilidades), as percepções dos respondentes da UEMG-Passos também apresentaram médias superiores em nível estatisticamente significativo em relação às dos discentes da UFMG. Resultado idêntico ocorreu na questão 33 (Conhecimento), em que os discentes da UEMG (Abaeté e Passos) tiveram resultados em que as médias das percepções em relação às assertivas foram superiores às dos alunos da UFRJ, em nível significativo. As diferenças significativas nas percepções dos respondentes na questão 33 (Conhecimento), que dos três elementos de competência profissional é aquele que está mais associado à capacidade prática na profissão contábil, corroboram os achados de Nova et al. (2014) que, sob a ótica de

gestores do setor contábil, identificaram o conhecimento prático como uma das deficiências de discentes do curso de Ciências Contábeis em relação ao que é esperado pelo mercado de trabalho.

De modo geral, os resultados evidenciados atribuem à UEMG-Abaeté e à UEMG-Passos destaque quando comparadas à UFMG, à UEMG-Cláudio e à UFRJ, pois os respondentes vinculados às duas Universidades elencadas percebem que há, nas avaliações de aprendizagem, a presença de características dos três elementos relativos à Competência Profissional mais notoriamente quando comparados às percepções dos discentes da UFMG, da UEMG-Cláudio e da UFRJ.

Dada a análise Qualitativa realizada no subtópico 4.1.1.4, notou-se que embora não haja menção de internacionalização das competências profissionais, todos os PPCs analisados trazem o capítulo “Perfil do Egresso”, em que há a descrição dos três elementos da Competência Profissional (Conhecimento, Habilidade e Atitude).

Destaca-se, ainda, que a média geral, que considera a percepção de todos os respondentes, ficou acima de 5,0 em todas as três questões elencadas na Tabela 6. As questões 33 e 28, relativas ao Conhecimento e à Atitude, apresentaram as maiores médias:  $\mu=7,10$  e  $\mu=7,36$ , respectivamente. Isto indica que, de modo geral, os discentes que participaram desta pesquisa percebem a presença de elementos que evidenciam as Competências Profissionais durante as avaliações de aprendizagem. Sobretudo em relação ao Conhecimento, que requer capacidade de tomar decisões de conhecimento crítico e, também, à Atitude, ligada à forma de agir eticamente na profissão contábil (Abreu & Masetto, 1983; Piletti, 2004; Brasil, 2004).

Quando comparadas à literatura, nota-se que as percepções dos discentes que participaram desta pesquisa também confirmam os achados de Barbosa (2017), cujo estudo foi focado nos docentes, uma vez que as assertivas relativas aos elementos de Competência Profissional também apontaram resultados acima da média (a Habilidade foi a competência com maior média,  $\mu= 8,30$ ). Como destaca Saupe et al. (2006), além do Conhecimento e da Atitude, promover e estimular a Habilidade se torna relevante durante a formação do profissional contábil, pois prepara-o para tomar decisões e resolver problemas no campo de atuação.

Na Tabela 7, evidencia-se a percepção dos discentes que participaram desta pesquisa sobre as características de Contexto Geral das Avaliações de Aprendizagem. Destaca-se que as médias das respostas dos estudantes por Universidade podem ser vistas detalhadamente no Apêndice E, utilizando-se do mesmo padrão das anteriores, notas entre 1 (discordância total) e 10 (concordância total).

**Tabela 7:** Teste de Kruskal-Wallis para questões de Contexto Geral - Universidade de vínculo

	<b>Contexto Geral Partes II e III do questionário</b>	<b>Média Geral</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Universidades com <math>\mu</math> Estatisticamente Diferentes</b>
<b>Contexto Geral</b>	12. Os professores ou coordenador de curso costumam divulgar diretrizes propostas para o processo de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso	6,93	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Cláudio e UFMG UEMG-Passos e UFMG
	19. Os métodos de avaliação da aprendizagem adotados pelos professores refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa)	7,89	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFMG
	20. Os Métodos de avaliação da aprendizagem aplicados pelos professores refletem nas competências profissionais que devem ser adquiridas pelo aluno	7,27	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG UEMG-Abaeté e Cláudio* UEMG-Passos e UFMG
	15. Os professores costumam utilizar, no processo avaliativo, questões semelhantes às requeridas em avaliações externas. (Ex: exame de suficiência do CFC, Enade...)	6,64	< ,001	UEMG-Abaeté e UFMG

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

\*UEMG-Cláudio

Com base nos resultados obtidos, observa-se que, assim como nas abordagens anteriores, as médias das respostas dos discentes da UEMG-Abaeté às assertivas do questionário foram superiores àquelas dos estudantes matriculados na UFMG, com diferença estatisticamente significativa em todas as questões (12, 19, 20 e 15). As médias das respostas dos estudantes da UEMG-Passos também apresentaram superioridade significativa nas questões 12, 19 e 20, em comparação aos resultados dos discentes da UFMG. Além disso, nota-se também uma diferença estatisticamente significativa entre as percepções dos respondentes da UEMG-Abaeté e da UEMG-Cláudio nas questões 19 e 20, sendo que as médias das respostas dos discentes da UEMG-Abaeté foram superiores em ambas as assertivas.

Estes resultados acompanham os já evidenciados até então. Conseqüentemente, há a indicação de que os discentes vinculados à UEMG-Abaeté e à UEMG-Passos percebem de forma mais notória a presença de diversas características das avaliações de aprendizagem, quando

comparados aos da UFMG. Fato similar ocorre com a UEMG-Abaeté em relação à UEMG-Cláudio, afinal, as médias das respostas dos discentes da UEMG-Abaeté são superiores, com uma diferença em nível significativo em duas assertivas.

O estudo de Bugarim et al. (2014) apontou um significativo decréscimo nos níveis de aprovação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis no exame do CFC ao longo das edições da avaliação. Tal situação pode estar associada à pouca prática dos professores em explorar, durante as avaliações, questões que possam servir de parâmetro como forma de preparação para a futura realização de exames e concursos. Fato este condizente, sobretudo, com a questão 15 (os professores costumam utilizar no processo avaliativo questões semelhantes ao exame de suficiência e ENADE), em que se observou diferença significativa entre duas Universidades. Ou seja, embora a média geral da assertiva esteja acima de 5,0, houve diferenças de percepções em nível significativo por parte dos discentes.

Destaca-se, ainda, a questão 20, por evidenciar um dos objetivos específicos deste estudo. Nela é questionado a respeito do reflexo causado pela utilização dos métodos de avaliação da aprendizagem especificamente sobre a Competência Profissional. Sendo que, considerando o resultado das médias das respostas dos discentes vinculados a cada Universidade, foi percebido que os professores da UEMG (Abaeté e Passos) evidenciam mais notoriamente estes reflexos (Competências Profissionais) na condução das avaliações de aprendizagem do que os da UFMG e da UEMG-Cláudio, pois as médias das respostas dos estudantes da UEMG (Abaeté e Passos) foram superiores, com uma diferença estatisticamente significativa. Conseqüentemente, nota-se a importância destas características para a formação do profissional contábil, pois, conforme Piccoli e Baiavatti (2017), dentro do processo de ensino-aprendizagem as avaliações e suas diversas características têm papel fundamental para o alcance e para o cumprimento dos objetivos desejados.

A média geral das questões, envolvendo todos os respondentes, ficou acima de  $\mu=5,0$ . Ou seja, considerando as percepções de todos os participantes desta pesquisa, as características de Contexto Geral são notadas nas avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para as assertivas 23 (reflexo dos métodos de avaliação nos objetivos propostos na ementa) e 24 (reflexo dos métodos de avaliação nas competências profissionais), com  $\mu=7,89$  e  $\mu=7,27$ , respectivamente. Não houve análise Qualitativa sobre Contexto Geral.



Ao comparar os resultados anteriores com os do estudo de Barbosa (2017), é possível perceber que os discentes corroboram o que foi apontado pelos docentes, pois, de forma semelhante, as assertivas de Contexto Geral também apresentaram médias de respostas acima de 5,0 e/ou positivas com percentual acima de 50%.

#### **4.2.3 Análise por Período (Fase no Curso)**

De forma similar ao tópico 4.2.2, neste também foi utilizado o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para verificar possíveis existências de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas dos participantes da pesquisa sobre os constructos que envolvem as Avaliações de Aprendizagem, tendo, dessa vez, o Período (fase) no curso como referência, a partir dos seguintes grupos definidos: a- (1° ao 3° - Fase inicial), b- (4° ao 6° - Fase intermediária), c- (7° ao 10° - Fase final) e d- Aluno(a) irregular.

Esta análise complementa os resultados evidenciados no tópico anterior (4.2.2), em que a avaliação ocorreu por Universidade de vínculo, uma vez que a divisão também por Período (fase) no curso permite associar a percepção dos respondentes sobre as Avaliações de Aprendizagem utilizando um segundo critério de similaridade, caracterizado pela fase, etapa e/ou situação que os discentes se encontram no curso - inicial, intermediária, final ou cursando disciplinas isoladas.

A seguir, detalham-se os resultados acerca das percepções dos respondentes, em que o Período (fase) foi utilizado como parâmetro a partir dos diferentes constructos e teorias das Avaliações de Aprendizagem. O detalhamento das médias das respostas dos discentes de cada Período (fase), considerando 1 (discordância total) e 10 (concordância total), encontram-se nos Apêndices F, G, H e I, respectivamente.

Diferentemente do que ocorreu no tópico 4.2.2, em que, considerando a Universidade de vínculo, houve diversos grupos significativamente diferentes para todas as assertivas, os resultados considerando o Período (fase) em curso evidenciam que apenas a questão 7, que diz respeito ao fato de os professores pedirem opinião dos alunos sobre o processo avaliativo, associada à Modalidade Formativa, apresentou diferença estatisticamente significativa no que tange à média das respostas dos discentes que participaram da pesquisa.

Os grupos diferentes foram: 4° ao 6° períodos - Fase intermediária e 7° ao 10° períodos - Fase final, de modo que aqueles discentes que estão na fase considerada intermediária do curso (4° ao 6°) apresentaram médias de concordância com as assertivas superiores às médias das respostas dos discentes que estão na fase considerada final (7° ao 10°):  $\mu=5,97$  e  $\mu=5,08$ , respectivamente. Tal fato indica que os respondentes que estão na fase final do curso percebem que os professores pedem opinião sobre o processo avaliativo (Modalidade Formativa) de forma menos notória, quando comparados com os que estão na fase intermediária. As diferenças significativas nas percepções dos discentes vão ao encontro do que foi apontado no estudo de Pavione et al. (2016), no qual, segundo a percepção dos estudantes, observou-se que o fato de o professor “não pedir a opinião e/ou não sanar dúvidas dos alunos” pode ser um fator que influencia o processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, em relação à média geral, somente as questões 11 (Modalidade Diagnóstica) e 13 (Modalidade Formativa) tiveram média inferior a 5,0. Destaca-se, ainda, que a questão 14 (Modalidade Formativa) ficou com média superior a 5,0. Conforme já evidenciado na análise realizada no tópico 4.2.2 (Tabela 4 – por Universidade de vínculo), isto indica que além do baixo uso de avaliações diagnósticas, os discentes que responderam à pesquisa percebem também que após uma atividade avaliativa, há pouca iniciativa por parte dos professores em oferecer *feedback* individualmente em horário específico para tal finalidade e que os *feedbacks* ocorrem geralmente apenas quando há alguma iniciativa por parte dos próprios alunos. Segundo ressalta Fernandes (2019), o uso de *feedbacks* com elevada qualidade aos discentes tem o propósito de ajudar a promover o aprendizado.

A alta média nas demais assertivas corrobora com os achados do estudo de Barbosa (2017), em que os professores também sinalizaram concordância, com percentual acima de 50%, com a maioria das assertivas que relacionam a utilização de características das três modalidades de avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem. Para Silva et al. (2014), um processo avaliativo eficaz está ligado ao uso das três modalidades de avaliações (Diagnóstica, Formativa e Somativa), que se tornam complementares entre si quando aplicadas adequadamente em diferentes momentos e oportunidades.

Já à acerca das Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 (Parte III questionário) observa-se que não houve diferença estatisticamente significativa entre as médias das

respostas dos grupos, definidos pelo Período (fase) em curso dos discentes que participaram da pesquisa. Isto significa que os respondentes dos quatro grupos definidos apresentaram percepção similar a respeito das características dos cinco princípios da IES-6 utilizados nas avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem (Confiabilidade, Validade, Equidade, Transparência e Suficiência).

A média geral de concordância com as assertivas ficou acima de 5 (cinco) em todas as questões, com destaque para a questão 22, sobre os professores divulgarem a data das avaliações com antecedência, que teve  $\mu=9,12$ . Isto indica que os discentes percebem a presença dos cinco princípios da IES-6, principalmente o da Transparência, relacionado à prática de divulgar as datas das avaliações antecipadamente. Tal fato vai ao encontro das instruções normativas internacionais, pois, em relação ao conteúdo a ser avaliado no Desenvolvimento Profissional Inicial – IPD, método associado às práticas de condução da IES-6, o IFAC orienta que as Instituições de Ensino Superior e os demais órgãos devem utilizar avaliações que envolvam elevados níveis de Confiabilidade, Validade, Equidade, Transparência e Suficiência (IASB, 2012).

Os resultados concernentes às assertivas que relacionam os elementos de Competência Profissional (Parte III do questionário), também evidenciam não haver diferença estatisticamente significativa entre as médias das respostas dos discentes considerando o Período (fase) em curso como parâmetro.

A média geral de concordância com as assertivas ficou acima de 5 (cinco) nas três questões. Conseqüentemente, pode-se intuir que, na percepção dos respondentes, as avaliações de aprendizagem conduzidas pelos professores apresentam elementos que estimulam a Competência Profissional (Conhecimento, Habilidade e Atitudes). Além disso, os resultados também confirmam o preconizado pela literatura, pois, segundo Marin et al. (2014), a formação do profissional contábil deve estar alinhada com as Competências Profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, caracterizadas por: Conhecimento (foco na profissão), Atitudes (iniciativas pessoais) e Habilidades (ligadas às técnicas profissionais).

Similarmente aos anteriores, os resultados das questões de Contexto Geral (Parte II do questionário) denotam não haver diferença estatisticamente significativa entre as médias das respostas dos discentes considerando o Período (fase) em curso como parâmetro.

A média geral das respostas ficou acima de 5 (cinco), indicando que há uma percepção positiva por parte dos respondentes sobre as características de Contexto Geral presentes nas avaliações de aprendizagem. Ademais, destaca-se especificamente a assertiva 20 (reflexo das avaliações de aprendizagem nas Competências Profissionais adquiridas), a qual está em linha com um dos objetivos deste estudo, em que o resultado da média foi de 7,27, indicando que os discentes percebem estes reflexos.

Por fim, nota-se que os resultados encontrados se alinham com o preconizado na Resolução 10/04 e com as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, as quais indicam que as IES devem adotar formas específicas e alternativas de avaliação que possibilitem desenvolver competências básicas e aspectos fundamentais para a identificação do perfil do formando (Brasil, 2004; Brasil, 1997).

#### **4.2.4 Análise das Percepções sobre o Desempenho Acadêmico**

Com vistas a complementar as análises anteriores (tópicos 4.2.2 e 4.2.3), neste tópico também se fez o uso do teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para verificar possíveis existências de diferenças estatisticamente significativas entre as médias das respostas dos participantes da pesquisa sobre os constructos que envolvem as Avaliações de Aprendizagem, contudo, aqui a referência de análise foi a percepção dos discentes sobre seu desempenho acadêmico, considerando as expectativas antes de iniciar o curso, divididas da seguinte forma: a- Abaixo do esperado, b- Como esperava e c- Acima do esperado. Torna-se importante complementar as análises a partir das percepções dos discentes sobre seu desempenho acadêmico, uma vez que o arcabouço que envolve as avaliações de aprendizagem considera o desempenho como parte relevante para a motivação e para a permanência do discente no curso (Tinto, 1975).

As Tabelas 8, 9, 10 e 11, elencadas na sequência, evidenciam os resultados do teste de Kruskal-Wallis para cada constructo das Avaliações de Aprendizagem. Os detalhes das médias de cada grupo se encontram nos anexos J, K, L e M. Em todas as Tabelas, as médias de concordância dos discentes que opinaram que seu desempenho acadêmico está acima do esperado foram superiores àquelas dos estudantes que apontaram que seu desempenho acadêmico está como esperavam, que por sua vez foram superiores às médias das respostas dos alunos que entendem que seu desempenho está abaixo do esperado.

Na Tabela 8, elencam-se as assertivas sobre a Teoria das Avaliações (Parte II do questionário).

**Tabela 8:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre as Modalidades de Avaliação - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico

	<b>Teoria das Avaliação (Modalidades) Parte II do questionário</b>	<b>Média Geral</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Percepção de Desempenho Acadêmico com <math>\mu</math> Estatisticamente Diferentes</b>
<b>Avaliação Diagnóstica</b>	11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se os alunos apresentam os pré-requisitos necessários para cursar as disciplinas	3,92	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	7. Durante o semestre, os professores costumam pedir opinião dos alunos sobre o processo de avaliação	5,44	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Avaliação Formativa</b>	9. Após uma atividade avaliativa, os professores fornecem <i>feedback</i> durante o horário de aula em conjunto com os demais alunos	7,10	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	13. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> individual a cada aluno, em horário de atendimento individual	3,66	< ,001	Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	14. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> apenas se solicitado por algum aluno	6,43	0,051	-
	16. As avaliações de aprendizagem utilizadas pelos professores possuem papel e função formativa	7,29	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	17. São aplicadas atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos	7,63	< ,001	Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	8. Os professores costumam fazer alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados	6,06	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	10. Os professores costumam aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino aprendizagem. (Ex: ao final de um conteúdo ou do semestre letivo).	8,37	0,006	Acima esperado e Como esperava Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Avaliação Somativa</b>	18. As avaliações de aprendizagem utilizadas pelos professores possuem papel e função somativa	7,48	< ,001	Acima esperado e Abaixo esperado

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Conforme se observa na Tabela 8, todas as assertivas apresentaram diferenças estatisticamente significativas em pelos menos dois grupos. A exceção foi a assertiva 14, relativa à Modalidade Formativa.

No que tange à questão 11 (modalidade Diagnóstica), as médias das respostas dos discentes foram estatisticamente diferentes considerando todos os grupos, indicando que os discentes que opinaram que seu desempenho acadêmico está acima do esperado em relação às suas expectativas antes de iniciar o curso percebem mais notoriamente a utilização de avaliações diagnósticas durante o processo de ensino aprendizagem, quando comparados com aqueles que indicaram respectivamente: desempenho como esperado e desempenho abaixo do esperado. Os discentes que indicaram a opção de desempenho conforme esperado apresentaram médias de concordância com as assertivas superiores àquelas observadas para os respondentes que apontaram desempenho abaixo do esperado.

Por se iniciar antes do processo de ensino-aprendizagem, o uso da modalidade diagnóstica poderá influenciar o aprendizado dos discentes, pois torna-se possível identificar suas deficiências e planejar melhores direcionamentos (Lukesi, 2018). Isto, conseqüentemente, indica que sua utilização ou não por parte dos professores no processo avaliativo poderá influenciar também nas percepções de desempenhos por parte dos discentes.

Em relação à modalidade Formativa, houve diferença significativa nas percepções dos discentes em todos os grupos nas seguintes assertivas: 7, 9, 16 e 8. Para estas assertivas, a média de concordância do grupo de desempenho acima do esperado prevaleceu sobre os demais em nível estatisticamente significativo. Fato similar ocorreu com o grupo “Como esperava” sobre o grupo “Abaixo do esperado”.

Para as assertivas 13 e 17, os grupos de desempenho acima do esperado e desempenho como esperado não apresentaram diferenças significativas. Isto indica que, especificamente para estas duas assertivas (13 e 17), apenas os discentes que opinaram que seu desempenho acadêmico está abaixo da expectativa antes de iniciar o curso, percebem menos notoriamente a utilização por parte dos professores de “*feedbacks* individuais em horário específico”, assim como a prática de “aplicar atividades ao longo do semestre para verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados pelos alunos”. A média de concordância deste grupo

(Abaixo do esperado) com as assertivas, é inferior à apresentada nos demais grupos (Acima do esperado e Como esperava).

Conforme destaca Stiggins (2017), existe uma baixa utilização da avaliação formativa nas salas de aula, fato este atribuído principalmente à pouca compreensão sobre o conceito por parte dos docentes e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Os professores, muitas vezes, possuem desejável formação técnica para lecionar, mas em contrapartida deixam a desejar em relação à formação pedagógica. Para Piletti (2004), baseada no contínuo *feedback* de alta qualidade, regulação e auto regulação, a função formativa da avaliação localiza deficiências, informa sobre o rendimento do discente e replaneja a estratégia de ensino usada, estando, portanto, totalmente integrada ao processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à modalidade Somativa, o grupo de desempenho acima do esperado apresentou média de concordância superior em relação ao grupo de desempenho abaixo do esperado em ambas as assertivas (10 e 18). Contudo, somente na assertiva 10 observou-se média superior em relação ao grupo de desempenho como esperado. Isto indica que, quanto às duas características da modalidade Somativa (assertivas 10 e 18), as médias de concordância dos discentes que opinaram que seu desempenho acadêmico está abaixo da expectativa ao iniciar o curso estão notoriamente inferiores às médias das respostas dos demais grupos (Acima do esperado e Como esperava).

A Modalidade Somativa (AdA) tem relevante papel para apoiar o processo de ensino-aprendizagem, pois possui a função precípua de definir o nível de domínio dos conteúdos ensinados através de um balanço ou classificação a serem realizados geralmente ao final de um conteúdo ou semestre (Fernandes, 2019).

Em relação à média geral, destaca-se a assertiva 11, concernente à modalidade Diagnóstica, como aquela de menor média entre todas ( $\mu = 3,92$ ), bem como as assertivas 10 e 18, associadas à modalidade Somativa, como as de maiores médias ( $\mu = 8,37$  e  $\mu = 7,48$ , respectivamente). Além disso, todas as assertivas da modalidade Formativa estão com média acima de 5,0. Conforme já evidenciado no tópico 4.2.2 e reforçado no 4.2.3, isto indica que, de modo geral, os discentes percebem mais notoriamente o uso de características da modalidade Somativa nas Avaliações de Aprendizagem. E, em contrapartida, menos da

Diagnóstica. Cabe ressaltar, ainda, que a questão 14, relativa à modalidade Formativa e na qual questionou-se se os professores fornecem *feedback* apenas se solicitado por algum aluno, a média de concordância ficou acima de 5,0. Ou seja, segundo a percepção dos discentes, parece não haver habitualidade por parte dos professores em tomar iniciativa de fornecer *feedbacks* após uma atividade avaliativa.

A teoria da aprendizagem baseada em ELT de Kolb parte do pressuposto de que a identificação do perfil individual dos discentes deve estar alinhada com os estilos de aprendizagem empregados, em que se inserem também as diversas formas de avaliá-los (Kolb & Kolb, 2005). Dessa forma, observa-se que a percepção de desempenho por parte dos discentes poderá estar associada à congruência quanto ao uso dessas três principais modalidades de avaliações: Diagnóstica, Formativa e Somativa.

Na Tabela 9, detalham-se as assertivas acerca das Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 (Parte III questionário).



**Tabela 9:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre a IES-6 - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico

	<b>Princípios - Normas Internacionais de Educação Contábil IES-6 Partes II e III do questionário</b>	<b>Média Geral</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Percepção de Desempenho Acadêmico com <math>\mu</math> Estatisticamente Diferentes</b>
<b>Confiabilidade</b>	32. Os professores procuram julgar que a avaliação da aprendizagem foi bem-sucedida quando, mesmo com níveis diferentes de aprendizado, os alunos chegam a um resultado similar	7,06	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Validade</b>	29. O método de avaliação da aprendizagem adotado pelos professores consegue efetivamente medir o conteúdo lecionado	6,79	< ,001	Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Equidade</b>	30. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam ser objetivas e compreensíveis a ponto de não gerarem dupla interpretação	6,94	< ,001	Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Transparência</b>	21. Os professores costumam divulgar o conteúdo que será cobrado nas avaliações da aprendizagem com antecedência	8,31	0,013	Acima esperado e Abaixo esperado
	22. Os professores costumam divulgar a data das avaliações da aprendizagem com antecedência	9,12	0,002	Acima esperado e Abaixo esperado
	23. Os professores costumam divulgar com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações a aprendizagem	8,69	< ,001	Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	24. Os professores costumam divulgar com antecedência os métodos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados nas atividades avaliativas	7,74	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Suficiência</b>	25. Os professores costumam aplicar avaliação da aprendizagem com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional	6,88	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	26. As questões das avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ser de diferentes níveis de conhecimento, partindo da menos difícil para a mais difícil	6,91	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	31. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam exigir diferentes níveis de conhecimento	7,52	< ,001	Acima esperado e Como esperava Acima esperado e Abaixo esperado

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Com base na Tabela 9, observa-se que todos os grupos apresentaram médias com diferenças estatisticamente significativas no que tange às percepções dos discentes nas questões: 32 (Confiabilidade), 24 (Transparência), 25 e 26 (Suficiência), em que o grupo de desempenho

acima do esperado apresentou médias superiores quando comparado aos demais (Como esperava e Abaixo do esperado).

Nas questões 29 (Validade), 30 (Equidade) e 23 (Transparência), as diferenças em nível significativo ocorreram apenas entre os grupos “Acima do esperado” em relação ao “Abaixo do esperado” e no grupo “Como esperava” também em relação ao “Abaixo do esperado”, sendo que, em ambos, o grupo de desempenho abaixo do esperado apresentou médias de concordância inferiores. Nas questões 21 e 22 (Transparência), apenas o grupo “Acima do esperado” apresentou média de concordância com as assertivas superior ao grupo “Abaixo do esperado”.

Os resultados levam a entender que, nas assertivas 29 (O método de avaliação consegue medir efetivamente o conteúdo lecionado - Validade), 30 (Questões elaboradas de forma objetiva, sem dupla interpretação - Equidade), 23 (Divulgar um cronograma e métodos das avaliações com antecedência - Transparência), 21 (Divulgar o conteúdo das avaliações com antecedência - Transparência) e 22 (Divulgar a data das avaliações com antecedência - Transparência), apenas os discentes que opinaram estar com um desempenho abaixo do esperado percebem menos notoriamente a presença das características desses princípios nas avaliações de aprendizagem. Sendo que, nas duas últimas questões (21 e 22), a diferença ocorreu somente em relação aos discentes que julgaram que seu desempenho acadêmico estava acima do esperado.

A percepção menos notória sobre os princípios estarem presentes nas avaliações de aprendizagem daqueles discentes que consideram que seu desempenho acadêmico está abaixo do esperado em relação às suas expectativas antes de iniciar o curso, pode estar associada às dificuldades por parte dos professores de conduzir tais princípios da IES-6 em níveis confiáveis nas avaliações (IASB, 2012; Barbosa, 2017).

Finalmente, reforça-se o fato de que a média geral de concordância ficou acima de 5,0 em todas as questões relativas à IES-6, demonstrando que, em linha com o estudo de Barbosa (2017), os discentes que participaram desta pesquisa percebem a presença dos cinco princípios nas avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, com destaque para a prática de divulgar com antecedência a data das avaliações (Transparência,  $\mu = 9,12$ ).

Na Tabela 10, detalham-se as assertivas concernentes a elementos de Competência Profissional (Parte III do questionário).

**Tabela 10:** Teste de Kruskal-Wallis para questões sobre Competência Profissional - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico

	<b>Competência Profissional Parte III do questionário</b>	<b>Média Geral</b>	<b>Valor-p</b>	<b>Percepção de Desempenho Acadêmico com <math>\mu</math> Estatisticamente Diferentes</b>
<b>Conhecimento</b>	33. Durante as avaliações da aprendizagem, os professores procuram propor questões que vão requerer do aluno capacidade de tomar decisões que exijam conhecimento crítico	7,10	< ,001	Acima esperado e Como esperava Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Habilidade</b>	27. As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ter foco em mensurar as habilidades intelectuais dos alunos (as)	6,71	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
<b>Atitudes</b>	28. A forma de avaliar dos professores possibilita que o aluno (a) pense e aja eticamente na sua atuação profissional	7,36	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados elencados na Tabela 10 mostram que houve diferença estatisticamente significativa para todos os grupos em relação à percepção dos discentes sobre seu desempenho acadêmico. As médias das respostas dos discentes do grupo de desempenho acima do esperado foram superiores às dos alunos que classificaram seu desempenho acadêmico como esperado e abaixo do esperado em todas as assertivas. Ou seja, os discentes que avaliam seu desempenho como acima do esperado em relação às suas expectativas antes de iniciar o curso, percebem mais notoriamente os elementos de Competência Profissional presentes nas avaliações de aprendizagem quando comparados aos demais grupos.

Estas diferenças de percepções ocorridas na maioria dos grupos e em todas as assertivas em nível estatisticamente significativo, podem ter relação com o que foi preconizado por Fleury e Fleury (2001), uma vez que os autores ressaltam que a consecução dos três elementos de Competência Profissional (Conhecimento, Habilidade e Atitudes), que são também um conjunto de capacidades humanas, relaciona-se diretamente com o alto desempenho buscado pelo discente (Fleury & Fleury, 2001).

Os resultados vão ao encontro, também, dos achados de Durso e Decoster (2022), cujo estudo apresentou diferença significativa na percepção de desempenho dos discentes em uma das assertivas do questionário que serviu de parâmetro para a validação dos dados.

Por fim, a média geral de concordância foi acima de 5,0 para todas as assertivas, o que indica que, na percepção dos respondentes desta pesquisa, há a presença das características relativas aos elementos de competência profissional nas avaliações de aprendizagem, com destaque para duas: Atitude (possibilita agir eticamente na profissão contábil -  $\mu = 7,36$ ) e Conhecimento (os professores propõem questões que requerem capacidade de tomar decisões que exijam conhecimento crítico -  $\mu = 7,10$ ).

Na Tabela 11, detalham-se as questões de Contexto Geral (Parte II do questionário).

**Tabela 11:** Teste de Kruskal-Wallis para questões de Contexto Geral - Percepção sobre o Desempenho Acadêmico

Contexto Geral Partes II e III do questionário		Média Geral	Valor-p	Percepção de Desempenho Acadêmico com $\mu$ Estatisticamente Diferentes
Contexto Geral	12. Os professores ou coordenador de curso costumam divulgar diretrizes propostas para o processo de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso	6,93	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	19. Os métodos de avaliação da aprendizagem adotados pelos professores refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa)	7,89	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	20. Os Métodos de avaliação da aprendizagem aplicados pelos professores refletem nas competências profissionais que devem ser adquiridas pelo aluno	7,27	< ,001	Acima esperado e Como esperava Como esperava e Abaixo esperado Acima esperado e Abaixo esperado
	15. Os professores costumam utilizar, no processo avaliativo, questões semelhantes às requeridas em avaliações externas. (Ex: exame de suficiência do CFC, Enade...)	6,64	< ,001	Acima esperado e Como esperava Acima esperado e Abaixo esperado

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Os resultados evidenciados na Tabela 11 refletem que todos os grupos definidos apresentaram diferença estatisticamente significativa entre as médias de percepções dos discentes. Assim, observa-se que o grupo de desempenho acima do esperado teve média de concordância significativamente superior à dos grupos “Como esperava” e “Abaixo do esperado” nas quatro

assertivas analisadas. Além disso, o grupo “Como esperava” também apresentou superioridade significativa sobre o grupo “Abaixo do esperado”.

Os fatos apontados anteriormente sugerem que os discentes que avaliam seu desempenho como acima do esperado em relação às suas expectativas antes de iniciar o curso, notam a presença das características de Contexto Geral nas avaliações de aprendizagem de forma mais notória quando comparados aos demais grupos. Além disso, aqueles que classificaram seu desempenho como abaixo do esperado percebem menos notoriamente a presença das características de Contexto Geral nas avaliações de aprendizagem quando comparados com os outros dois grupos: “Acima do esperado” e “Como esperado”.

As diferentes percepções dos discentes ocorridas em nível estatisticamente significativo em todas as quatro assertivas de Contexto Geral relativas às Avaliações de Aprendizagem reforçam um ponto de destaque a ser evidenciado, já que Spady (1971) atribui a percepção de desempenho por parte dos discentes como um fator de muita relevância. Segundo o autor, quando o rendimento acadêmico vai ao encontro dos anseios pessoais dos discentes, ele auxilia no cumprimento das exigências acadêmicas e também na sensação de desenvolvimento intelectual.

A média geral das respostas considerando todos os discentes que participaram desta pesquisa ficou acima de 5,0 em todas as assertivas, indicando que os respondentes percebem a presença das características de Contexto Geral nas Avaliações de Aprendizagem. Destaque para a questão 20, que questionou sobre os reflexos dos métodos de avaliação nas competências profissionais e obteve a segunda maior média ( $\mu=7,27$ ).

#### **4.2.5 Análise da Questão Aberta**

A questão 34 do instrumento de coleta questionou aos respondentes se haveria algo mais que gostariam de comentar sobre as Modalidades de Avaliações adotadas durante o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, como se tratava de uma questão aberta, em que os respondentes, caso desejassem, deveriam transcrever suas opiniões, optou-se por utilizar a técnica de nuvem de palavras para a análise do conteúdo.

Na Tabela 12, evidencia-se um compilado da frequência das palavras que tiveram destaque a partir de suas repetições.

**Tabela 12:** Palavras com maior frequência de repetições

Palavras	Inserções
Prática	24
Ensino	15
Avaliações	15
Conteúdo	15
Método	11
Mercado	11
Aprendizado	10
Pouco	9
Conhecimento	9
Questões	9
Profissional	9
Realidade	6
Teórico	5
Ensinar	5
Metodologia	5
Teoria	5
Pressão	4

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na Figura 13, de forma complementar à Tabela 12, apresenta-se a nuvem de palavras construída a partir dos comentários dos respondentes.



**Figura 13:** Nuvem de palavras produzida a partir da transcrição das respostas dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Considerando os conteúdos da Tabela 12 e da Figura 13, e a partir também da análise dos principais elementos das respostas, observa-se que os respondentes fizeram analogia principalmente à prática de ensino e ao conteúdo associados às avaliações de aprendizagem. De forma geral, as opiniões sugerem que as avaliações deveriam estar mais voltadas para a prática profissional, e assim estar condizentes com a realidade que será encontrada no mercado de trabalho.

Os principais relatos destacaram que há um excesso na cobrança de conteúdos e questões teóricas, causando uma grande pressão para resultados que são pouco atinentes ao conhecimento necessário para lidar com a realidade das práticas profissionais, o que deveria ser o principal foco, conforme pode ser notado em alguns trechos retirados das respostas dos discentes: “O processo de avaliação deveria ser menos teórico e mais prático”; “As avaliações do conteúdo deveriam principalmente trazer um pouco da realidade da profissão”; “Gostaria que o ensino fosse realizado sob menos pressão”; “Acho que existe uma falha no processo avaliativo, focado muito mais na nota e no teórico, do que no real aprendizado e desenvolvimento profissional”; “As questões normalmente não são práticas no sentido de utilidade na atuação profissional”; “Algumas avaliações não refletem o conteúdo ministrado, e as avaliações não são práticas (aplicáveis à realidade)”; “As avaliações deve ser mais práticas, e mostrarem o que realmente se faz no mercado”; “Gostaria que o ensino fosse realizado sob menos pressão, pois um aluno pressionado se sente incapaz e triste com medo de não superar as expectativas”.

Dessa forma, de acordo com a percepção dos respondentes, tanto o método e a metodologia de ensino, quanto as questões a serem cobradas nas avaliações durante o processo de ensino-aprendizagem deveriam privilegiar um aprendizado mais próximo da realidade a ser praticada.

Sobre essa dicotomia existente entre o que é ensinado na sala de aula e a prática efetiva no mercado de trabalho, Solpesa e Luckman (2012) comentam que, para além da capacidade em resolver problemas que sejam eventuais ou não, o pensamento crítico e a adaptação às transformações também são pontos observáveis. Além disso, a Resolução CNE/CES 10/04, que trata das diretrizes curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bem como a proposta de novas diretrizes em tramitação, orientam que as IES devem utilizar como

parâmetro para a formação dos discentes três diferentes categorias de conteúdo: Formação Básica, Formação Profissional e Formação Teórico-Práticas, sendo que esta última utiliza-se de práticas de estágio supervisionado e laboratório contábil, que dariam ao futuro profissional uma experiência prática das rotinas a serem encontradas no mercado de trabalho.

Ainda sob este aspecto, existem diferentes espécies de currículos formadores, sendo que os ditos especialistas têm como característica o foco em aprofundar tópicos específicos do campo contábil, o que conseqüentemente prepara um profissional mais especializado em atuar (Soares et al, 2012; Silva, 2016). Nota-se que estes parâmetros devem ser observados também na condução das avaliações de aprendizagem. O estudo de Pires e Damacena (2010) apontou que existe um desalinhamento no foco dado pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis, que estão mais voltados para a formação de um perfil gerencial, enquanto os empregadores requerem no mercado de trabalho um perfil mais voltado para a prática efetiva (Contabilidade Societária e Fiscal).

De forma geral, aqueles discentes que optaram por responder à questão 34 (aberta) não estão percebendo que as avaliações de aprendizagem têm a característica de estimular as competências inerentes às práticas profissionais das Ciências Contábeis. Portanto, se faz relevante que haja um adequado delineamento, por parte das IES, de forma a conduzir com maior proximidade estas duas vertentes – teoria e prática. Contudo, destaca-se que na Universidade pública, além das práticas de ensino, também deve-se focar na pesquisa e na extensão, e, assim, formar profissionais que possam exercer não somente a prática profissional, mas, também, contribuir como pesquisadores, além de interagir com a comunidade.

Por fim, a Figura 14 apresenta um resumo dos principais achados da pesquisa considerando as fases qualitativa e quantitativa.



Análise dos PPCs	Percepção dos Discentes
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notou-se uma maior prevalência de descrições da modalidade Somativa em relação as demais (Diagnóstica e Formativa)</li> <li>- A presença dos dez princípios conforme a literatura foi percebida somente a partir de analogias indiretas e interpretativas</li> <li>- Não se notou descrições dos princípios da Confiabilidade e Equidade conforme a IES-6</li> <li>- Todos os PPCs fazem analogia aos elementos de Competência Profissional (Conhecimento, Habilidade e Atitudes)</li> <li>- Apenas o PPC da USP considerou descrever a respeito da internacionalização das competências profissionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A modalidade Somativa é aquela mais percebida nas avaliações de aprendizagem</li> <li>- Houve prevalência na percepção dos discentes da UEMG-Abaeté em nível estatisticamente significativo superior sobre os da UFMG em relação as Modalidades de Avaliações</li> <li>- Quanto ao Período (fase) em curso, apenas uma assertiva relacionada à Modalidade Formativa apresentou diferença em nível estatístico</li> <li>- Houve prevalência em nível estatisticamente significativo superior na percepção dos discentes que consideram o Desempenho Acadêmico acima do esperado em relação aos demais (como esperado e abaixo do esperado)</li> <li>- As opiniões dos discentes sugere que as avaliações de aprendizagem precisam estar mais próximas com a realidade encontrada no mercado de trabalho (práticas)</li> </ul>

**Figura 14:** Resumo dos Achados da Pesquisa  
 Fonte: Dados da pesquisa (2022).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de discentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis sobre as modalidades de avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, focalizou-se nos discentes que estivessem vinculados a essas Universidades e que aceitassem o convite de participar da pesquisa por meio do preenchimento de um questionário semiestruturado aplicado de forma eletrônica e física. A amostra foi composta por 436 (quatrocentos e trinta e seis) discentes.

Através dos resultados coletados pelo questionário e utilização da técnica de Análise de Conteúdo, foi possível confrontar as percepções dos discentes com descrições a respeito dos constructos que envolvem as avaliações de aprendizagem contidas nos PPCs daquelas Universidades que consideraram realizar atualizações nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, já que eles devem servir de parâmetro aos professores na condução de todo o processo de ensino-aprendizagem. E assim, foi possível comparar os achados desta pesquisa com aqueles evidenciados por Barbosa (2017), bem como avançar na literatura a respeito da temática.

Em função do surgimento de novas tecnologias e exigências normativas, a profissão contábil está em constante atualização, fazendo com que as IES atualizem os seus métodos de ensino e também os sistemas de avaliações, de forma a promover ao futuro profissional uma vivência

cada vez mais conectada com a realidade a ser encontrada. No caso das Universidades públicas, o desafio se torna ainda maior, pois, além do ensino, o processo de aprendizagem deve estar sustentado também em outros dois pilares: pesquisa e extensão. Nesse sentido, as competências profissionais se tornam um foco importante.

Considerando as percepções dos próprios discentes, foi possível evidenciar importantes resultados que podem contribuir para que as IES adequem as diretrizes de todo o processo de ensino-aprendizagem, no qual estão inseridas as avaliações, foco desta pesquisa. Estes resultados evidenciam, de maneira geral, que com exceção da modalidade Diagnóstica e da prática de fornecer *feedbacks* em horário de atendimento individual, os discentes percebem de forma notória a presença de características das avaliações de aprendizagem conforme a literatura e normativos internacionais, com destaque para a prática de divulgar com antecedência as datas das avaliações a serem aplicadas. Adicionalmente, os discentes percebem também reflexos dos métodos utilizados nas avaliações sobre a Competência Profissional a ser adquirida durante a formação. No entanto, opinaram também que as avaliações precisam estar mais próximas da realidade prática da profissão.

No tocante à divisão por grupos: i. Universidade de vínculo, ii. Período (fase) em curso e iii. Percepção sobre o Desempenho Acadêmico, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis apontou que os resultados, em sua maioria, convergem com o estudo de Barbosa (2017) focado nos docentes, e o grupo que dividiu os alunos por Período (fase) em curso foi aquele em que as percepções foram menos diferentes em nível estatisticamente significativo.

Já o levantamento e as comparações realizadas nos PPCs, possibilitados pela técnica de Análise de Conteúdo, mostrou que nos últimos cinco anos – 2018 a 2022, os PPCs consideraram minimamente atualizações que abarcassem as Modalidades, Princípios e Elementos que devem servir de parâmetro para os docentes conduzirem as avaliações de aprendizagem conforme a Teoria das Avaliações e as Normas da IES-6. Ademais, há divergências entre as percepções dos discentes e as descrições que servem de parâmetro para os docentes.

Sendo assim, por ocasião de novas atualizações a serem realizadas nos PPCs, nota-se a importância das IES se atentarem em introduzir descrições que sejam mais direcionadas à

condução das Avaliações de Aprendizagem considerando suas diferentes modalidades, normas e diretrizes de internacionalização das competências profissionais. Que sejam ainda de fato formativas e menos focadas no modelo tradicionalista em se realizar apenas uma classificação baseada no desempenho dos discentes. Além disso, é preciso que os docentes de fato tenham conhecimento de que tais diretrizes precisam ser efetivamente utilizadas no ambiente da sala de aula.

Os resultados deste estudo possibilitam que dirigentes, diretores, professores e demais envolvidos na condução do processo de ensino-aprendizagem realizem alterações, adequações e inserções de práticas e procedimentos que ofereça aos futuros profissionais uma contribuição mais efetiva para sua completa formação e estímulo às competências profissionais para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente de novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, permite aos discentes que compreendam a importância da utilização de tais práticas como parte importante de seu processo formativo. A sociedade também se beneficiará, pois poderá contar com profissionais que tenham condições de ofertar uma prestação de serviço de maior qualidade.

Destaca-se, por fim, as limitações desta pesquisa, em função de ela representar um estudo de percepções e englobar um número considerado pequeno de respondentes em algumas Universidades. O que embora não cause impacto para a operacionalização dos testes estatísticos realizados e posterior análises, impossibilita a generalização dos achados. Outro limitador diz respeito aos dados dos PPCs analisados, pois, além da dificuldade em se alcançar aqueles que apresentassem a versão mais recente, pode ser que algumas informações, orientações e parâmetros que fazem parte da condução das Avaliações de Aprendizagem estejam descritas apenas em regimentos e resoluções internas.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra, considerando além das Universidades públicas, também as Instituições de Ensino Superior privadas, e assim ser possível comparar as percepções dos discentes vinculados a elas. Além disso, sugere-se contrastar com a percepção dos docentes vinculados a cada IES, utilizando-se das mesmas técnicas de análise.

## REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C. T. A. de; Masetto, M. T. (1983) O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 3. ed. São Paulo: MG Ed. Associados.
- Almeida, A. M. F. da P. M. de. (1997). A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 37-50. Recuperado em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=958>>
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, 175-209. Coimbra: Almedina
- Andrade, A. K. B. B., & Leite, M. D. B. (2019). A Afetividade na Relação Professor-Aluno e suas implicações na Aprendizagem, em Contexto Universitário/Affectiveness in the Teacher-Student Relationship and its Implications in Learning in a University Context. *ID on line REVISTA DE PSICOLOGIA*, 13(46), 58-84. Recuperado em: <https://doi.org/10.14295/online.v13i46.1869>
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 19(48), pp. 91-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Aranha, Á. (2017). Orientação de estágios pedagógicos: avaliação formativa versus avaliação somativa. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (7-8), 157-165. Recuperado em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/71>
- Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: research-based principles to guide classroom practice – 10 principles*. London: Nuffield Foundation
- Baird, J-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. e Stobart, G. (2017) Assessment and learning: fields apart?, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350. Recuperado em: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>
- Barbosa, Rayanne Silva (2017). Modalidades de avaliação propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis: uma análise à luz da Teoria da Avaliação. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Controladoria) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20634>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA.
- Beck, F. & Rausch, R. B. (2012). Fatores que influenciam processo ensino-aprendizagem: uma percepção dos discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Regional de Blumenau. *Anais do Congresso USP de Controladoria e*

Contabilidade, São Paulo. SP, Brasil, 12. Recuperado em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1727>

- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2011). How individual characteristics affect university students drop-out: a semiparametric mixed-effects model for an Italian case study. *Journal of applied Statistics*, 38(10), 2225-2239. DOI: <https://doi.org/10.1080/02664763.2010.545373>
- Berlak, H. (1992). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven e T. Romberg (Eds.), *Toward a new science of educational testing and assessment*, 1-22. Albany, NY: State University of New York Press
- Black, P. e Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. Recuperado em: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui a Lei de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis. Recuperado em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)
- Brasil (2018) Ministério da Educação. Resolução CNE/CES 07, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Recuperado em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808)
- Brasil (1997). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.º 776/97. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Recuperado em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>
- Brown, G. T., & Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. Recuperado em: <https://doi.org/10.1080/09695940701876003>
- Bugarim, M. C. C., Rodrigues, L. L., Pinho, J. C., & Machado, D. (2014). Análise histórica dos resultados do exame de suficiência do conselho federal de contabilidade. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 6(1). Recuperado em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v6i1.33455>
- Buss, R. N., Sorato, K. A. D. L., & Bonifácio, R. C. (2007). A Avaliação do Ensino e Aprendizagem no Curso de Ciências Contábeis da UNESC. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89144>
- Cardinet, J. (1991). L'apport sociocognitif à la régulation interactive. In J. Weiss (ed.), *L'évaluation: problème de communication*, 199-213. Cousset (Fribourg): Delval
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1991). Seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. *New Directions for Teaching and Learning*, 47. DOI: 10.1002/tl.37219914708

- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (Vol. 350). John Wiley & Sons. Recuperado em: [https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power\\_Comparisons\\_of\\_Shapiro-Wilk\\_Kolmogorov-Smirn.pdf](https://www.nbi.dk/~petersen/Teaching/Stat2017/Power_Comparisons_of_Shapiro-Wilk_Kolmogorov-Smirn.pdf)
- Conselho Federal de Contabilidade. Proposta de Resolução Oriunda do Conselho Federal de Contabilidade visando a alteração da Resolução CNE/CES nº 10/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Recuperado em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/proposta-de-resolucao-oriunda-do-conselho-federal-de-contabilidade>
- Cornachione Junior, E. B. (2004). *Tecnologia da educação e curso de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais. 2004* (Doctoral dissertation, Tese de livre-docência, Curso de Pós-graduação em Contabilidade e Controladoria, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP).
- Couper, Mick P. (2000) Web surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, Chicago, v. 64, n. 4, Winter, p. 464-494.
- Critchlow de Fligner MA. Em comparações múltiplas livres de distribuição na análise de variância unidirecional. *Communications in Statistics - Teoria e Métodos* 1991;20:127-139.
- D'ávila, C.M. (2012). Didática: a arte de formar professores o contexto universitário. In: D'ávila, C.M; Veiga, I.P.A. (org). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus
- Deluiz, N. (2004). A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim técnico do Senac*, 30(3), 73-79. Recuperado em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/500>
- Durham, E. R. (1998). As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. *São Paulo, NUPES, Documento de trabalho*, 9, 98. Recuperado em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt9809.pdf>
- Durso, S., & Decoster, S. R. A. (2022). Análise da relação entre o desempenho acadêmico e as estratégias de aprendizagem de graduandos de Contabilidade do EAD. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 21, e3303-e3303.
- Dwyer, C. (1998). Assessment and classroom learning: theory and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 131-137
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Cacém: Texto Editores
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*, 347-372. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/10451/5526>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In J. M. DeKetele e M. P. Alves (Orgs.), *Do*

*currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*, 131-142. Porto: Porto Editora.  
<http://hdl.handle.net/10451/6988>

Fernandes, D. (2019). Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares. *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento*, 139-164. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/10451/40370>

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, 5, 183-196. Recuperado em: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

García, S. R. D. O. (2000). O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. *Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos*, (2), 01-18. Recuperado em: [https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt\\_09\\_02.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_09_02.pdf)

Gil, A. C. (2006). Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas

Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer

Gondim, S.M.G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, v.7, n.2, p.299-309, 2002. Recuperado em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a11v07n2.pdf>.

Harlen, W. & M. James (1997). Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4 (3), 365 – 379

Haydt, R. C. C. (1991). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Editora Ática

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

IAESB – International Accounting Education Standard Board (2012). Update: International Education Standards Revision Project. Recuperado em: <http://tinyurl.com/IAESB2012>>

IAESB - Handbooks, Standards, and Pronouncements (2017). Handbook of International Education Pronouncements. 2017. Recuperado em: <https://www.iaesb.org/publications/2017-handbook-international-education-pronouncements>

International Federation of Accountants (IFAC). (2015), International Education Standards (IES) 1 – 6: International Education Standards for Professional Accountants, (New York: IFAC Education Committee). Recuperado em: <https://www.iaesb.org/publications/international-education-standard-ies-6-initial-professional-development-assessment-professional-0>

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2020). 95% dos cursos de ciências contábeis avaliados pelo ENADE 2018 são presenciais. Recuperado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enade/95-dos-cursos-de-ciencias-contabeis-avaliados-pelo-enade-2018-sao-presenciais>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2022). Censo da Educação Superior 2022. Recuperado em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2021/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf)
- Iturra, R. (2009). O processo educativo: ensino ou aprendizagem. Recuperado em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1516/1/O%20Processo%20Educativo.pdf>
- Jacomossi, FA, & Biavatti, VT (2017). Normas internacionais de educação contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5 (3), 57-78. Recuperado em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6092480>
- Katele, J-M. (1986). A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação. In L. Allal, J. Cardinet e Ph. Perrenoud (Orgs.), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*, 211-218. Coimbra: Almedina
- Kavanagh, M. H., & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. <https://doi.org/10.1111/j.1467-629X.2007.00245.x>
- Kolb, AY, & Kolb, DA (2005). Estilos de aprendizagem e espaços de aprendizagem: potencializando a aprendizagem experiencial no ensino superior. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (2), 193-212.
- Kraemer, M. E. P. (2005). Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 2012-11-05T18:31:40Z. 10-12-2005. Repositório Institucional UFSC Recuperado em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974>
- Lakatos, E. M. (2003). MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*, 5.
- Leite Filho, G. A., Batista, I. V. C., Paulo Júnior, J., & Siqueira, R. L. (2008). Estilos de aprendizagem x desempenho acadêmico—uma aplicação do teste de Kolb em acadêmicos no curso de ciências contábeis. In *Congresso USP de Controladoria e Contabilidade* (Vol. 8, pp. 227-264).
- Lewis, M. M. (2005). The drama of international business: Why cross-cultural training simulations work? *Journal of European Industrial Training*, 29 (7), 593-598. <https://doi.org/10.1108/03090590510621072>



- Luckesi, C. C. (2018). Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas. *Salvador: Cortez*.
- Marin, T. I. S., de Lima, S. J., & Nova, S. P. D. C. C. (2014). Formação do Contador—o que o Mercado quer, é o que ele tem? um Estudo sobre o Perfil Profissional dos Alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/pdf/1970/197037785004.pdf>
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. R. (2016). Metodologia da investigação científica. São Paulo: Atlas
- Masetto, M. T. (1997). Didática: a aula como centro. In *Didática: a aula como centro* (pp. 111-111)
- Mazzioni, S. (2013) As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – Reat*. vol.2 – n. 1- jan/jun-2013. Recuperado em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426>
- Mineiro, M. (2020). Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED*, 1(2), 284-306.
- Miot, H. A. (2017). Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais. *Jornal vascular brasileiro*, 16, 88-91. Recuperado em: <https://doi.org/10.1590/1677-5449.041117>
- Morozini, J. F., Cambruzzi, D., & Longo, L. (2007). Fatores que influenciam o processo de ensino aprendizagem no curso de Ciências Contábeis do ponto de vista acadêmico. *Revista Capital Científico-Eletrônica (RCCe)-ISSN 2177-4153*, 5(1), 87-102. Recuperado em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/767>
- Mosquera, J. J. M., Stobäus, C. D., Jesus, S. D., & Hermínio, C. I. (2006). Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. *UNIrevista, São Leopoldo*, 1(2), 1-13..
- Mota, J. C. D., Vasconcelos, A. G. G., & Assis, S. G. D. (2007). Análise de correspondência como estratégia para descrição do perfil da mulher vítima do parceiro atendida em serviço especializado. *Ciência & Saúde Coletiva*, 12, 799-809. Recuperado em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2007.v12n3/799-809/pt>
- Moura, M. M. S. G., & Lima Filho, R. N. (2019). A percepção dos alunos do curso de ciências contábeis quanto a sua formação acadêmica em relação ao mercado de trabalho. *Brazilian Journal of Development*, 5(1), 386-415. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n1-935>
- Mohamed, E. K., & Lashine, S. H. (2003). Accounting knowledge and skills and the challenges of a global business environment. *Managerial finance*. <https://doi.org/10.1108/03074350310768319>

- Muñoz López, S. M., Ruiz Rojas, G. A., & Sarmiento Ramírez, H. J. (2015). Didáticas para la formación en investigación contable: una discusión crítica de las prácticas de enseñanza. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 23(1), 53-86. Recuperado em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-68052015000100004](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052015000100004)
- Neves, L. M. W. (1991). A hora e a vez da escola pública. *Um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje*, 346. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright, P. (2006). *Human Resources Management: Gaining a Competitive Advantage, Tenth Global Edition*. New York, MA: McGraw-Hill Education. Recuperado em: <https://www.kansaidai.ac.jp/asp/files/academics/course-syllabi/fall-semester-2019/BUS9F19.pdf>
- Nogueira, V., & Fari, M. A. (2007). Perfil do profissional contábil: relações entre formação e atuação no mercado de Trabalho. *Perspectivas Contemporâneas*, 2(1). Recuperado em: <http://68.183.29.147/revista/index.php/perspectivascontemporaneas/article/view/389>
- Nolli, J. G., da Silva Giordani, M., de Souza Domingues, M. J. C., & da Silva Zonatto, V. C. (2020). Avaliação da aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 11(2). Recuperado em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v11i2.65010>
- Oliveira, E. D. S. G., Cunha, V. L., da Encarnação, A. P., Santos, L., de Oliveira, R. A., & da Silva Nunes, R. (2007). Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(2), 39-55. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55150205.pdf>
- Oliveira, R. M. (2014). Problem based learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Paraná. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. Defesa: Curitiba, 2014 Recuperado em: <http://hdl.handle.net/1884/37473>
- Pacheco, J. A. (1998). Avaliação da aprendizagem. In Almeida, Leandro S.; Tavares, José, org. - Conhecer, aprender e avaliar. Porto: Porto Editora, 1998. ISBN 972-0-34724-4. p. 111-132. Recuperado em: <https://hdl.handle.net/1822/8967>
- Pavão, J. A. (2020). Fatores motivadores e expectativas profissionais de alunos que cursam ciências contábeis como segunda formação. *REA-Revista Eletrônica de Administração*, 19(2), 323-338. Recuperado em: <https://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rea/article/view/1650>
- Pavione, C.S.S.N; Avelino, B.C; Francisco, J.R.S. (2016). Fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva de estudantes do curso de ciências contábeis: análise em uma instituição de ensino superior de minas gerais. *Revista de educação e pesquisa em contabilidade*. v.10, n.2, art. 196-219, abr/jun. 2016. Recuperado em: <http://repec.org.br/repec/article/view/1371/1160>

- Peleias, I. R., Silva, G. P. D., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18, 19-32. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772007000300003>
- Perazo, A. N. C., Machado, D. G., da Cruz, A. P. C., & Quintana, A. C. (2016). Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. *Revista Contabilidade e Controladoria*, 8(2).
- Perrenoud, P. (2008). Construir competências, é virar as costas ao conhecimento? *Jornal do Ensino Universitário*, 6 (2). Recuperado em: <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261>
- Piccoli, M. R., & Biavatti, V. T. (2017). Avaliação da aprendizagem no curso de ciências contábeis: uma abordagem a partir dos instrumentos avaliativos dos planos de ensino das disciplinas do eixo profissional. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (225), 52-65. Recuperado em: [https://patronus.cnt.br/uploads/arquivos\\_downloads/20210121\\_8f2fhnb9.pdf](https://patronus.cnt.br/uploads/arquivos_downloads/20210121_8f2fhnb9.pdf).
- Piletti, C. (2007). Didática geral. 23. ed. 8. imp. São Paulo: Ática.
- Pires, C. B., Ott, E., & Damacena, C. (2010). A formação do contador e a demanda do mercado de trabalho na região metropolitana de Porto Alegre (RS). *BASE Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 7(4), 315-327. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/pdf/3372/337228644006.pdf>
- Rodrigues, A. T. L., de França, J. A., Boarin, J. J., Coelho, J. M. A., Carneiro, J. D., Bugarim, M. C. C., & de Moraes, M. L. S. (2009). Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis. *Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade*. Recuperado em: <https://fbc.org.br/wp-content/uploads/2017/09/proposta.pdf>
- Rodrigues, D. S., de Araújo Santos, N., da Silva Santana, M., & Lemes, A. P. M. (2017). Diferenças entre gênero, etnia e perfil socioeconômico no exame nacional de desempenho do estudante do curso de ciências contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(33), 101-117.
- Sadler, D. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 77-84
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, 24, 637-669. Recuperado em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Santos, J. H. de S.; Rocha, B. F.; Passaglio, K. T. (2016) Extensão Universitária e formação no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, v. 7, n. 1, p. 23-28, 2016. Recuperado em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3087/pdf>

- Saupe, R., Benito, G. A. V., Wendhausen, A. L. P., & Cutolo, L. R. A. (2006). Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. *Saúde em Revista, Piracicaba*, 8(18), 31-37.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation* (AERA Monograph series on curriculum evaluation, No. 1). Chicago IL: Rand McNally. Recuperado em: <https://eric.ed.gov/?id=ED030949>
- Shaftel, J., & Shaftel, T. L. (2007). Educational assessment and the AACSB. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 215-232. Recuperado em: <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.2.215>
- Silva, D. S. G., Matos, P. M. D. S., & de Almeida, D. M. (2014). Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: uma revisão. *Cadernos de Educação*, (47), 73-84. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i47.4651>
- Silva, E. L. D., & Cunha, M. V. D. (2002). A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Ciência da informação, Inf.*, Brasília, v. 31, n. 3, p. 77-82, set./dez. 2002. Recuperado em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/gWXNXC6dFZk3xybGWfm6jDj/?format=pdf&lang=pt>
- Silva, Vanessa Ramos da (2016). ENADE e fluxo curricular nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade Financeira) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.111>
- Soares, S. V., Borgert, A., Pfitscher, E. D., & Will, A. R. (2012). O Currículo dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais da Região Sul do Brasil: formação especialista ou generalista? *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(2), 7-21. Recuperado em: <https://www.redalyc.org/pdf/3071/307124727002.pdf>
- Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3), 38-62. Recuperado em: <https://doi.org/10.1007/BF02282469>
- Sopelsa, O., Rios, M. P. G., & Lückmann, L. C. (2012). O compromisso da universidade com a empregabilidade: concepção dos egressos e empregadores. *Impulso*, 22(54), 73-84. Recuperado em: DOI: <https://doi.org/10.15600/2236-9767/impulso.v22n54p73-84>
- Sousa, S. Z. L. (2007). Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. Avaliação do rendimento escolar. Recuperado em: <https://repositorio.usp.br/item/001686195>
- Stiggins, R. (2017). *O sistema de avaliação perfeito*. ASCD. Recuperado em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=WAF3DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+perfect+assessment+system>

em&ots=I8BqtMROBL&sig=R1ZQX0LceMpLdr6KO7ylegt4Tnc#v=onepage&q=The  
%20perfect%20assessment%20system&f=false

- Stout, D. E. & Wygal, D. E. (2010). Negative behaviors that impede learning: Survey findings from award-winning accounting educators. *Journal of Accounting Education*, 28, pp. 58-74. Doi: 10.1016/j.jac-cedu.2011.03.001
- Tinto, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, n. 1, p. 89-125. DOI: 10.3102/00346543045001089
- Velada, A. R. R. (2008). Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho. Recuperado em: <http://hdl.handle.net/10071/626>
- Vidal, A. de C., Vidal, V. de C. F., & Vidal, A. de C. (2016). Práticas pedagógicas adotadas pelos professores de Ciências Contábeis em universidades federais de Minas Gerais. *Revista Mineira De Contabilidade*, 2(46), 22–28. Recuperado em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/258>
- Wachowicz, L. A. (2006). Avaliação e aprendizagem. *Lições de didática*, 4. Recuperado em: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Lilian\\_Avaliacao\\_e\\_Aprendizagem.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1216/Lilian_Avaliacao_e_Aprendizagem.pdf)

## APÊNDICE A – Questionário

### *Parte I: Termo de aceite e Caracterização do perfil do discente*

#### 1. Aceite em participar da pesquisa:

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), de uma pesquisa cujo objetivo é identificar e analisar as percepções dos discentes do curso de graduação em ciências contábeis no Brasil, sobre as modalidades de avaliação utilizadas em seu processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos, caso concorde em participar da pesquisa: responder a um roteiro de perguntas segregado em três partes: i) perfil do respondente ii) percepção sobre a avaliação para o processo de ensino-aprendizagem e iii) percepção sobre as Normas Internacionais de Educação Contábil (IES-6) propostas pelo IASB (*International Accounting Education Standards Board*) para o processo de ensino-aprendizagem. Durante o procedimento de se responder ao questionário, pode haver risco de você se sentir desconfortável ou constrangido(a) com alguma pergunta. Para minimizar este possível desconforto/constrangimento, salienta-se que sua participação é voluntária e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento, sem penalidade ou qualquer impacto em sua situação. Seu anonimato está garantido.

#### 2. Com qual gênero se identifica?

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Prefiro não declarar

#### 3. Indique a escala correspondente à sua idade:

- até 20 anos
- de 21- 30 anos
- de 31- 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 51- 60 anos
- acima de 60 anos

#### 4. Indique o estado da Universidade na qual possui vínculo:

- ES
- SP
- MG
- RJ

#### 5. Descreva a sigla da Universidade na qual possui vínculo (Exemplos: UFMG, UFRJ, USP, UEMG): \_\_\_\_\_

6. Indique em qual período está atualmente no curso:

- ( ) 1° ao 3° período  
 ( ) 4° ao 6° período  
 ( ) 7° ao 10° período\*  
 ( ) Aluno(a) irregular\*\*

\*\* Cursando disciplinas isoladas

\* Considere esta opção caso o curso tenha 8 ou 10 períodos

*Parte II – Percepção sobre o processo de avaliação da aprendizagem – Teoria das Avaliações e Contexto Geral*

**Atribua uma nota de 1 a 10, sendo 0 para discordo plenamente e 10 para concordo plenamente, a cada uma das assertivas elencadas na sequência (são permitidas notas fracionadas, exemplos: 1,5; 7,56 ou 9,53).**

Assertivas	Nota (1 a 10)
7. Durante o semestre, os professores costumam pedir a opinião dos alunos sobre o processo avaliativo.	
8. Os professores costumam fazer alterações no método avaliativo para que os objetivos propostos no processo de ensino-aprendizagem sejam alcançados.	
9. Após uma atividade avaliativa, os professores fornecem <i>feedback</i> durante o horário de aula em conjunto com os demais alunos.	
10. Os professores costumam aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem ( <i>Exemplo: ao final de um conteúdo ou ao final do semestre</i> ).	
11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (diagnóstico) para constatar se os alunos apresentam os pré-requisitos necessários para cursar as disciplinas.	
12. Os professores e/ou coordenador de curso costumam divulgar as diretrizes propostas para o processo de avaliação da aprendizagem indicadas no Projeto Pedagógico de Curso.	
13. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> individual a cada aluno, em horário de atendimento individual.	
14. Após uma atividade avaliativa, é fornecido <i>feedback</i> apenas se solicitado por algum aluno (a).	
15. Os professores costumam utilizar, no processo avaliativo, questões semelhantes às requeridas em avaliações externas ( <i>Exemplo: exame de suficiência do CFC, Enade...</i> ).	
16. As avaliações utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem possuem papel e função Formativa (*).	
17. São aplicadas atividades avaliativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem (no decorrer do semestre), de modo a verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos.	
18. As avaliações utilizadas pelos professores durante o processo de ensino-aprendizagem possuem papel e função Somativa (**).	
19. Os métodos de avaliação da aprendizagem adotados pelos professores refletem os objetivos do processo de ensino-aprendizagem propostos no programa da disciplina (ementa).	

(\*) *Função formativa*: as avaliações são aplicadas durante todo o processo de ensino-aprendizagem e têm 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 têm como objetivo classificar os discentes conforme os resultados alcançados.

*Parte III – Percepção dos discentes sobre as Normas Internacionais de Educação Contábil (IES 6), propostas pelo IASB (International Accounting Education Standards Board-IES 6) e Competência Profissional*

**Atribua uma nota de 1 a 10, sendo 0 para discordo plenamente e 10 para concordo plenamente, a cada uma das assertivas elencadas na sequência (são permitidas notas fracionadas, exemplos: 1,5; 7,56 ou 9,53).**

Assertivas	Nota (1 a 10)
20. Os professores costumam divulgar o conteúdo que será cobrado nas avaliações de aprendizagem com antecedência.	
21. Os professores costumam divulgar as datas das avaliações de aprendizagem com antecedência.	
22. Os professores costumam divulgar com antecedência um cronograma (programação) das datas, métodos e conteúdos propostos para as avaliações da aprendizagem.	
23. Os professores costumam divulgar com antecedência os métodos da avaliação da aprendizagem a serem cobrados durante as atividades avaliativas.	
24. Os métodos de avaliação da aprendizagem aplicados pelos professores refletem nas competências profissionais que devem ser adquiridas pelo aluno (a).	
25. Os professores costumam aplicar avaliação da aprendizagem com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.	
As questões das avaliações de aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ser de diferentes níveis de conhecimento, partindo da menos difícil para a mais difícil.	
26. As avaliações da aprendizagem aplicadas pelos professores costumam ter foco em mensurar as habilidades intelectuais dos alunos (as) (*).	
27. (*) As habilidades intelectuais podem ser avaliadas por meio de questões de raciocínio lógico, de causa e efeito.	
28. A forma de avaliar dos professores possibilita que o aluno (a) pense e aja eticamente na sua atuação profissional.	
29. O método de avaliação da aprendizagem adotado pelos professores consegue efetivamente medir o conteúdo lecionado.	
30. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam ser objetivas e compreensíveis a ponto de não gerarem dupla interpretação.	
31. As questões elaboradas nas avaliações da aprendizagem costumam exigir diferentes níveis de conhecimento.	



32. Os professores procuram julgar que a avaliação da aprendizagem foi bem-sucedida quando, mesmo com níveis diferentes de aprendizado, os alunos chegam a um resultado similar.	
33. Durante as avaliações da aprendizagem, os professores procuram propor questões que vão requerer do aluno capacidade de tomar decisões que exijam conhecimento crítico.	

34. O que mais você gostaria de comentar sobre as modalidades de avaliação adotadas durante o seu processo de ensino-aprendizagem? (Opcional)

---



---



---

*Parte IV – Percepção dos discentes sobre desempenho acadêmico considerando as características das avaliações da aprendizagem*

35. Considerando as características das avaliações utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, como você avalia o seu Desempenho Acadêmico:
- a- Abaixo do eu esperava antes de iniciar o curso;
  - b- Está como eu esperava antes de iniciar o curso;
  - c- Acima do que eu esperava antes de iniciar o curso.

## APÊNDICE B – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Universidade de Vínculo

### 11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (Diagnóstica)

Média	UEMG	Abaceté	
	<b>UEMG</b>	<b>Abaceté</b>	<b>5.06</b>
	<b>UEMG</b>	<b>Passos</b>	<b>6.50</b>
	UFJF	GV	1.92
	UFES		3.53
	UFJF		3.40
	UFF		5.33
	UNIFAL		4.20
	USP		2.83
	<b>UEMG</b>	<b></b>	<b>2.55</b>
	UFU		3.80
	UFSJ		3.92
	UFVJM		4.18
	<b>UFRJ</b>	<b></b>	<b>2.58</b>
	UNIMONTES		2.33
	<b>UEMG</b>	<b>Cláudio</b>	<b>4.19</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaceté	UEMG	<.001
UEMG Passos	UEMG	<.001
UEMG Cláudio	UEMG	0.003

### 9. Costumam fornecer *feedback* em conjunto

Média	UEMG	Abaceté	
	<b>UEMG</b>	<b>Abaceté</b>	<b>7.60</b>
	UEMG	Passos	7.86
	UFJF	GV	6.58
	UFES		6.47
	UFJF		7.60
	UFF		6.00
	UNIFAL		6.20
	USP		7.67
	<b>UEMG</b>	<b></b>	<b>6.59</b>
	UFU		6.80
	UFSJ		7.75
	UFVJM		6.50
	UFRJ		6.42
	UNIMONTES		6.33
	UEMG	Cláudio	7.34

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaceté	UEMG	0.010

### 7. Opinião dos alunos durante o semestre

Média	UEMG	Abaceté	
	<b>UEMG</b>	<b>Abaceté</b>	<b>6.37</b>
	<b>UEMG</b>	<b>Passos</b>	<b>7.64</b>
	UFJF	GV	5.28
	UFES		4.58
	UFJF		6.40
	UFF		3.00
	UNIFAL		4.80
	USP		4.92
	<b>UEMG</b>	<b></b>	<b>4.22</b>
	UFU		4.00
	UFSJ		6.58
	UFVJM		5.04
	<b>UFRJ</b>	<b></b>	<b>3.67</b>
	UNIMONTES		7.67
	<b>UEMG</b>	<b>Cláudio</b>	<b>5.88</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaceté	UEMG	<.001
UEMG Passos	UEMG	<.001
UEMG Passos	UFRJ	0.019
UEMG Cláudio	UEMG	0.002

### 13. É fornecido *feedback* individual

Média	UEMG	Abaceté	
	<b>UEMG</b>	<b>Abaceté</b>	<b>4.37</b>
	<b>UEMG</b>	<b>Passos</b>	<b>5.59</b>
	UFJF	GV	4.43
	UFES		2.59
	UFJF		6.00
	UFF		4.67
	UNIFAL		3.60
	USP		3.50
	<b>UEMG</b>	<b></b>	<b>2.48</b>
	UFU		6.60
	UFSJ		4.08
	UFVJM		3.07
	UFRJ		4.00
	UNIMONTES		1.00
	<b>UEMG</b>	<b>Cláudio</b>	<b>3.88</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaceté	UEMG	<.001
UEMG Passos	UEMG	<.001
UEMG Cláudio	UEMG	0.004

### 16. As avaliações possuem papel e função Formativa

Média	UEMG Abaeté	8.26
	UEMG Passos	7.95
	UFJF GV	8.20
	UFES	6.35
	UFJF	7.00
	UFF	8.67
	UNIFAL	6.60
	USP	7.38
	<b>UFMG</b>	<b>6.50</b>
	UFU	6.40
	UFSJ	7.92
	UFVJM	6.14
	UFRJ	6.83
	UNIMONTES	8.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.24</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	0.017

### 8. Fazer alterações no método avaliativo

Média	UEMG Abaeté	7.30
	<b>UEMG Passos</b>	<b>7.77</b>
	UFJF GV	5.55
	UFES	5.00
	UFJF	6.20
	UFF	3.67
	UNIFAL	5.20
	USP	6.10
	<b>UFMG</b>	<b>5.18</b>
	UFU	5.60
	UFSJ	6.33
	UFVJM	4.71
	<b>UFRJ</b>	<b>4.25</b>
	UNIMONTES	6.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.01</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UFRJ	0.031
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	0.044
UEMG Passos	UFMG	0.002

### 17. São aplicadas avaliações ao longo do processo ensino-aprendizagem para verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos

Média	UEMG Abaeté	8.42
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.73</b>
	UFJF GV	8.37
	UFES	6.88
	UFJF	9.00
	UFF	8.00
	UNIFAL	7.00
	USP	6.70
	<b>UFMG</b>	<b>7.03</b>
	UFU	7.00
	UFSJ	8.00
	UFVJM	7.00
	UFRJ	7.33
	UNIMONTES	6.67
	UEMG Cláudio	7.41

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Passos	UFMG	0.020

### 14. Feedback apenas se solicitado pelo aluno

Média	UEMG Abaeté	6.10
	UEMG Passos	7.41
	UFJF GV	8.50
	UFES	6.29
	UFJF	6.60
	UFF	7.33
	UNIFAL	5.40
	USP	6.97
	UFMG	6.45
	UFU	8.40
	UFSJ	5.92
	UFVJM	7.00
	UFRJ	5.75
	UNIMONTES	8.00
	UEMG Cláudio	6.36

**10. Costumam aplicar avaliações ao final de um conteúdo**

<b>Média</b>		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.64</b>
	UEMG Passos	8.73
	UFJF GV	8.83
	<b>UFES</b>	<b>6.82</b>
	UFJF	8.80
	UFF	8.67
	UNIFAL	7.00
	USP	9.17
	UFMG	8.48
	UFU	8.40
	UFSJ	8.67
	UFVJM	7.61
	UFRJ	7.83
	UNIMONTES	8.67
	UEMG Cláudio	8.13

<b>Comparações Múltiplas</b>	<b>P</b>
UEMG Abaeté UFES	0.024

**18. As avaliações possuem papel e função Somativa**

<b>Média</b>		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.19</b>
	UEMG Passos	8.45
	UFJF GV	8.67
	UFES	6.76
	UFJF	8.80
	UFF	8.67
	UNIFAL	6.60
	USP	5.48
	<b>UFMG</b>	<b>7.05</b>
	UFU	8.20
	UFSJ	7.75
	UFVJM	6.36
	UFRJ	6.92
	UNIMONTES	5.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.26</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>	<b>P</b>
UEMG Abaeté UFMG	0,015
UEMG Abaeté UEMG Cláudio	0.021

## APÊNDICE C – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Universidade de Vínculo

### 32. Princípio da Confiabilidade

Média	UEMG Abaeté	7.74
	UEMG Passos	8.31
	UFJF GV	7.47
	UFES	6.41
	UFJF	7.60
	UFF	7.33
	UNIFAL	5.62
	USP	6.83
	<b>UFMG</b>	<b>6.62</b>
	UFU	6.20
	UFSJ	7.58
	UFVJM	5.79
	UFRJ	6.67
	UNIMONTES	5.00
	UEMG Cláudio	6.93

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	0.003

### 30. Princípio da Equidade

Média	UEMG Abaeté	7.57
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.32</b>
	UFJF GV	7.03
	<b>UFES</b>	<b>5.18</b>
	UFJF	7.80
	UFF	7.33
	UNIFAL	7.40
	USP	7.82
	UFMG	6.77
	UFU	6.00
	UFSJ	7.83
	UFVJM	5.86
	UFRJ	6.50
	UNIMONTES	3.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.43</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	0.012
UEMG Passos	UFES	0.032
UEMG Passos	UEMG Cláudio	0.016

### 29. Princípio da Validade

Média	UEMG Abaeté	7.94
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.14</b>
	UFJF GV	7.60
	UFES	5.65
	UFJF	7.40
	UFF	6.67
	UNIFAL	6.80
	USP	6.83
	<b>UFMG</b>	<b>6.08</b>
	UFU	6.60
	UFSJ	7.00
	<b>UFVJM</b>	<b>5.93</b>
	UFRJ	6.14
	UNIMONTES	4.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.36</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UFVJM	0.048
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001
UEMG Passos	UFMG	<.001
UEMG Passos	UEMG Cláudio	<.001

### 22. Princípio Transparência (Dadas)

Média	UEMG Abaeté	9.42
	UEMG Passos	8.91
	UFJF GV	9.62
	UFES	8.88
	UFJF	9.60
	UFF	8.67
	UNIFAL	9.40
	USP	9.83
	<b>UFMG</b>	<b>8.87</b>
	UFU	9.60
	UFSJ	9.17
	UFVJM	7.93
	UFRJ	9.33
	UNIMONTES	9.33
	UEMG Cláudio	9.18

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	0.002

### 23. Princípio da Transparência (Cronograma)

Média	UEMG Abaeté	9.43
	UEMG Passos	8.41
	UFJF GV	9.23
	UFES	8.06
	UFJF	9.40
	UFF	7.67
	UNIFAL	9.40
	USP	9.58
	<b>UFMG</b>	<b>8.56</b>
	UFU	8.40
	UFSJ	8.50
	UFVJM	7.86
	UFRJ	8.58
	UNIMONTES	8.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>8.08</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001

### 24. Princípio da Transparência (Métodos)

Média	UEMG Abaeté	8.53
	UEMG Passos	8.50
	UFJF GV	8.58
	UFES	7.71
	UFJF	8.60
	UFF	7.67
	UNIFAL	8.20
	USP	8.73
	<b>UFMG</b>	<b>6.85</b>
	UFU	9.00
	UFSJ	6.92
	UFVJM	7.00
	UFRJ	8.50
	UNIMONTES	9.33
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.56</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	0.017

### 25. Princípio da Suficiência (Questões Práticas)

Média	UEMG Abaeté	7.72
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.32</b>
	UFJF GV	6.98
	UFES	5.71
	UFJF	7.20
	UFF	8.33
	UNIFAL	6.60
	USP	8.20
	<b>UFMG</b>	<b>6.23</b>
	UFU	6.00
	UFSJ	6.92
	<b>UFVJM</b>	<b>5.43</b>
	UFRJ	7.00
	UNIMONTES	4.00
	UEMG Cláudio	6.75

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Passos	UFMG	0.015
UEMG Passos	UFVJM	0.046

### 26. Princípio da Suficiência (Menos Difícil para mais difícil)

Média	UEMG Abaeté	7.71
	UEMG Passos	7.50
	UFJF GV	5.32
	UFES	6.71
	UFJF	7.80
	UFF	6.67
	UNIFAL	5.60
	USP	7.02
	<b>UFMG</b>	<b>6.50</b>
	UFU	7.00
	UFSJ	6.92
	UFVJM	5.50
	UFRJ	6.83
	UNIMONTES	3.80
	UEMG Cláudio	6.79

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	0.002

**31. Princípio da Suficiência (Diferentes níveis de conhecimento)**

<b>Média</b>	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.26</b>
	UEMG Passos	7.86
	UFJF GV	7.12
	UFES	6.71
	UFJF	7.80
	UFF	6.67
	UNIFAL	6.60
	USP	8.10
	<b>UFMG</b>	<b>7.36</b>
	UFU	8.60
	UFSJ	6.83
	UFVJM	6.71
	UFRJ	7.67
	UNIMONTES	6.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.02</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>	<b>P</b>
UEMG Abaeté UFMG	0.009
UEMG Abaeté UEMG Cláudio	<.001

**21. Divulgar conteúdo com antecedência**

<b>Média</b>	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.75</b>
	UEMG Passos	8.64
	UFJF GV	8.43
	UFES	7.88
	UFJF	8.60
	UFF	5.67
	UNIFAL	8.00
	USP	9.33
	UFMG	8.23
	UFU	7.00
	UFSJ	8.06
	UFVJM	7.07
	UFRJ	8.67
	UNIMONTES	9.67
	UEMG Cláudio	8.06

## APÊNDICE D - Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Universidade de Vínculo

33. Competência Profissional (Conhecimento)		
<b>Média</b>	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.29</b>
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.23</b>
	UFJF GV	7.27
	UFES	7.12
	UFJF	6.80
	UFF	7.33
	UNIFAL	7.00
	USP	7.55
	<b>UFMG</b>	<b>6.56</b>
	UFU	7.00
	UFSJ	7.42
	UFVJM	5.43
	<b>UFRJ</b>	<b>5.08</b>
	UNIMONTES	6.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.46</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UFRJ	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001
UEMG Passos	UFMG	0.027
UEMG Passos	UFRJ	0.015

### 27. Competência Profissional (Habilidade)

Média	UEMG Abaeté	7.70
	UEMG Passos	7.68
	UFJF GV	6.80
	UFES	6.71
	UFJF	7.80
	UFF	7.00
	UNIFAL	6.00
	USP	4.92
	<b>UFMG</b>	<b>5.94</b>
	UFU	7.20
	UFSJ	6.83
	UFVJM	6.21
	UFRJ	6.08
	UNIMONTES	5.67
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.48</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001

### 28. Princípio da Transparência (Atitude)

Média	UEMG Abaeté	8.41
	UEMG Passos	8.59
	UFJF GV	6.58
	UFES	6.41
	UFJF	7.20
	UFF	8.00
	UNIFAL	8.00
	USP	7.80
	<b>UFMG</b>	<b>6.61</b>
	UFU	6.40
	UFSJ	7.67
	UFVJM	6.43
	UFRJ	7.83
	UNIMONTES	5.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.03</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001
UEMG Passos	UFMG	0.008



## APÊNDICE E - Médias das Assertivas de Contexto Geral por Universidade de Vínculo

### 12. Divulgar diretrizes do PPC (Geral)

Média		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.03</b>
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.05</b>
	UFJF GV	7.27
	UFES	7.00
	UFJF	5.60
	UFF	7.33
	UNIFAL	6.60
	USP	6.83
	<b>UFMG</b>	<b>5.73</b>
	UFU	7.60
	UFSJ	6.50
	UFVJM	6.29
	UFRJ	5.50
	UNIMONTES	7.33
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.28</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Cláudio	UFMG	0.021
UEMG Passos	UFMG	0.035

### 19. Métodos refletem os objetivos (Geral)

Média		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.64</b>
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.82</b>
	UFJF GV	8.10
	UFES	8.24
	UFJF	8.80
	UFF	8.67
	UNIFAL	6.80
	USP	8.73
	<b>UFMG</b>	<b>7.49</b>
	UFU	8.00
	UFSJ	7.75
	UFVJM	6.64
	UFRJ	7.50
	UNIMONTES	8.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>7.30</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	<.001
UEMG Passos	UFMG	0.027

### 20. Reflexo nas competências profissionais (Geral)

Média		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>8.20</b>
	<b>UEMG Passos</b>	<b>8.36</b>
	UFJF GV	6.70
	UFES	6.82
	UFJF	7.20
	UFF	8.00
	UNIFAL	7.60
	USP	8.47
	<b>UFMG</b>	<b>6.62</b>
	UFU	5.80
	UFSJ	7.25
	UFVJM	6.39
	UFRJ	6.96
	UNIMONTES	6.00
	<b>UEMG Cláudio</b>	<b>6.99</b>

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	<.001
UEMG Abaeté	UEMG Cláudio	0.003
UEMG Passos	UFMG	0.045

### 15. Questões do CFC e ENADE (Geral)

Média		
	<b>UEMG Abaeté</b>	<b>7.13</b>
	UEMG Passos	7.50
	UFJF GV	7.37
	UFES	6.65
	UFJF	7.40
	UFF	8.67
	UNIFAL	5.80
	USP	6.18
	<b>UFMG</b>	<b>6.20</b>
	UFU	6.60
	UFSJ	7.75
	UFVJM	6.50
	UFRJ	6.58
	UNIMONTES	6.67
	UEMG Cláudio	6.17

Comparações Múltiplas		P
UEMG Abaeté	UFMG	0.021

## APÊNDICE F – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Período (fase) em curso

### 11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (Diagnóstica)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	3.69
	1° ao 3° período	3.94
	Aluno (a) irregular**	3.79
	4° ao 6° período	4.15

### 9. Costuma fornecer *feedbacks* em conjunto

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.09
	1° ao 3° período	7.02
	Aluno (a) irregular**	7.00
	4° ao 6° período	7.21

### 14. Feedback apenas se solicitado pelo aluno

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.48
	1° ao 3° período	6.26
	Aluno (a) irregular**	6.65
	4° ao 6° período	6.45

### 17. São aplicadas avaliações ao longo do processo ensino-aprendizagem para verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.64
	1° ao 3° período	7.53
	Aluno (a) irregular**	7.47
	4° ao 6° período	7.73

### 10. Costumam aplicar avaliações ao final de um conteúdo

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	8.42
	1° ao 3° período	8.40
	Aluno (a) irregular**	8.21
	4° ao 6° período	8.33

### 7. Opinião dos alunos durante o semestre

<b>Média</b>	<b>7° ao 10° período*</b>	<b>5.08</b>
	1° ao 3° período	5.37
	Aluno (a) irregular**	4.93
	<b>4° ao 6° período</b>	<b>5.97</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>		<b>P</b>
7° ao 10°	4° ao 6°	0.033

### 13. É fornecido feedback individual

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	3.55
	1° ao 3° período	4.07
	Aluno (a) irregular**	3.48
	4° ao 6° período	3.53

### 16. As avaliações possuem papel e função formativa

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.23
	1° ao 3° período	7.28
	Aluno (a) irregular**	7.17
	4° ao 6° período	7.37

### 8. Fazer alterações no método avaliativo

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.21
	1° ao 3° período	5.66
	Aluno (a) irregular**	5.50
	4° ao 6° período	6.34

### 18. As avaliações possuem papel e função Somativa

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.20
	1° ao 3° período	7.60
	Aluno (a) irregular**	7.50
	4° ao 6° período	7.64

## APÊNDICE G – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Período (fase) em curso

### 32. Princípio da Confiabilidade

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.08
	1° ao 3° período	7.22
	Aluno (a) irregular**	7.64
	4° ao 6° período	6.78

### 30. Princípio da Equidade

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.97
	1° ao 3° período	7.13
	Aluno (a) irregular**	7.39
	4° ao 6° período	6.66

### 22. Princípio Transparência (Datas)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	9.15
	1° ao 3° período	9.18
	Aluno (a) irregular**	9.19
	4° ao 6° período	9.02

### 24. Princípio da Transparência (Métodos)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.69
	1° ao 3° período	7.73
	Aluno (a) irregular**	7.99
	4° ao 6° período	7.72

### 26. Princípio da Suficiência (Menos Difícil para mais difícil)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.76
	1° ao 3° período	6.99
	Aluno (a) irregular**	6.77
	4° ao 6° período	7.03

### 29. Princípio da Validade

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.65
	1° ao 3° período	7.08
	Aluno (a) irregular**	6.82
	4° ao 6° período	6.72

### 21. Divulgar conteúdo com antecedência

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	8.28
	1° ao 3° período	8.32
	Aluno (a) irregular**	8.51
	4° ao 6° período	8.29

### 23. Princípio da Transparência (Cronograma)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	8.87
	1° ao 3° período	8.79
	Aluno (a) irregular**	8.48
	4° ao 6° período	8.50

### 25. Princípio da Suficiência (Questões Práticas)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.62
	1° ao 3° período	7.11
	Aluno (a) irregular**	6.49
	4° ao 6° período	7.06

### 31. Princípio da Suficiência (Diferentes níveis de conhecimento)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.46
	1° ao 3° período	7.69
	Aluno (a) irregular**	7.73
	4° ao 6° período	7.40

**APÊNDICE H – Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Período (fase)  
em curso**

<b>33. Competência Profissional (Conhecimento)</b>			<b>27. Competência Profissional (Habilidade)</b>		
<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.06	<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.59
	1° ao 3° período	7.08		1° ao 3° período	6.98
	Aluno (a) irregular**	7.22		Aluno (a) irregular**	6.51
	4° ao 6° período	7.11		4° ao 6° período	6.69

<b>28. Princípio da Transparência (Atitude)</b>		
<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.37
	1° ao 3° período	7.42
	Aluno (a) irregular**	7.61
	4° ao 6° período	7.24

## APÊNDICE I – Médias das Assertivas de Contexto Geral por Período (fase) em curso

### 12. Divulgar diretrizes do PPC (Geral)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.05
	1° ao 3° período	7.02
	Aluno (a) irregular**	6.78
	4° ao 6° período	6.78

### 19. Métodos refletem os objetivos (Geral)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.70
	1° ao 3° período	8.17
	Aluno (a) irregular**	8.14
	4° ao 6° período	7.81

### 20. Reflexo nas competências profissionais (Geral)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	7.15
	1° ao 3° período	7.38
	Aluno (a) irregular**	7.52
	4° ao 6° período	7.23

### 15. Questões do CFC e ENADE (Geral)

<b>Média</b>	7° ao 10° período*	6.98
	1° ao 3° período	6.47
	Aluno (a) irregular**	6.56
	4° ao 6° período	6.46

## APÊNDICE J – Médias das Assertivas das Modalidades de Avaliações por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico

11. Os professores costumam fazer avaliação inicial (Diagnóstica)			7. Opinião dos alunos durante o semestre		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>4.14</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>5.67</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>5.53</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>6.86</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>3.06</b>		<b>Abaixo do esperado</b>	<b>4.65</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>Comparações Múltiplas</b>		
		<b>P</b>			<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.002	Como esperava	Acima do esperado	0.006
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001	Como esperava	Abaixo do esperado	0.002
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001	Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001
9. Costuma fornecer <i>feedbacks</i> em conjunto			13. É fornecido <i>feedback</i> individual		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.25</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>3.87</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.18</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>4.88</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.55</b>		<b>Abaixo do esperado</b>	<b>2.98</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>Comparações Múltiplas</b>		
		<b>P</b>			<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.004	Como esperava	Abaixo do esperado	0.003
Como esperava	Abaixo do esperado	0.018	Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001			
14. Feedback apenas se solicitado pelo aluno			16. As avaliações possuem papel e função formativa		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>6.60</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.55</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>6.97</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>8.41</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.02</b>		<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.56</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>Comparações Múltiplas</b>		
		<b>P</b>			<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.005	Como esperava	Acima do esperado	0.005
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001	Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001	Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**17. São aplicadas avaliações ao longo do processo ensino-aprendizagem para verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos**

Média	Como esperava	7.97
	Acima do esperado	8.47
	Abaixo do esperado	6.90

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**10. Costumam aplicar avaliações ao final de um conteúdo**

Média	Como esperava	8.43
	Acima do esperado	9.07
	Abaixo do esperado	8.04

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	0.021
Acima do esperado	Abaixo do esperado	0.006

**8. Fazer alterações no método avaliativo**

Média	Como esperava	6.37
	Acima do esperado	7.27
	Abaixo do esperado	5.24

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	0.038
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**18. As avaliações possuem papel e função Somativa**

Média	Como esperava	7.63
	Acima do esperado	8.05
	Abaixo do esperado	7.09

Comparações Múltiplas		P
Acima do esperado	Abaixo do esperado	0.006

## APÊNDICE K – Médias das Assertivas das Normas IES-6 por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico

<b>32. Princípio da Confiabilidade</b>			<b>29. Princípio da Validade</b>		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.18</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.28</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.24</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>7.64</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.50</b>	<b>Comparações Múltiplas</b>	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>5.89 P</b>
			Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
			Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>P</b>		
Como esperava	Acima do esperado	< .001			
Como esperava	Abaixo do esperado	0.014			
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001			
<b>30. Princípio da Equidade</b>			<b>21. Divulgar conteúdo com antecedência</b>		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.29</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>8.40</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>7.71</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>8.81</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.23</b>		<b>Abaixo do esperado</b>	<b>8.03</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>P</b>		
Como esperava	Abaixo do esperado	0.014			
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001			
<b>22. Princípio Transparência (Dadas)</b>			<b>23. Princípio da Transparência (Cronograma)</b>		
<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>9.15</b>	<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>8.84</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>9.54</b>		<b>Acima do esperado</b>	<b>9.31</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>8.93</b>		<b>Abaixo do esperado</b>	<b>8.28</b>
<b>Comparações Múltiplas</b>			<b>P</b>		
Acima do esperado	Abaixo do esperado	0.001	Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
			Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001



**25. Princípio da Suficiência (Questões Práticas)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.16</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.12</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.08</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>		<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.001
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**24. Princípio da Transparência (Métodos)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.99</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.59</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>7.12</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>		<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.026
Como esperava	Abaixo do esperado	0.002
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**31. Princípio da Suficiência (Diferentes níveis de conhecimento)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.58</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.47</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>7.10</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>		<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**26. Princípio da Suficiência (Menos Difícil para mais difícil)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.08</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>7.88</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.36</b>

<b>Comparações Múltiplas</b>		<b>P</b>
Como esperava	Acima do esperado	0.032
Como esperava	Abaixo do esperado	0.008
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**APÊNDICE L – Médias das Assertivas de Competências Profissionais por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico**

**27. Competência Profissional (Habilidade)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>6.91</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.02</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.01</b>

**33. Competência Profissional (Conhecimento)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.17</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.24</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.60</b>

**Comparações Múltiplas**

**P**

Como esperava	Acima do esperado	< .001
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**Comparações Múltiplas**

**P**

Como esperava	Acima do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

**28. Princípio da Transparência (Atitude)**

<b>Média</b>	<b>Como esperava</b>	<b>7.64</b>
	<b>Acima do esperado</b>	<b>8.44</b>
	<b>Abaixo do esperado</b>	<b>6.62</b>

**Comparações Múltiplas**

**P**

Como esperava	Acima do esperado	< .001
Como esperava	Abaixo do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

## APÊNDICE M – Médias das Assertivas de Contexto Geral por Opiniões sobre o Desempenho Acadêmico

### 19. Métodos refletem os objetivos (Geral)

Média	Como esperava	8.01
	Acima do esperado	8.89
	Abaixo do esperado	7.40

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	< .001
Como esperava	Abaixo do esperado	0.008
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

### 12. Divulgar diretrizes do PPC (Geral)

Média	Como esperava	7.17
	Acima do esperado	8.12
	Abaixo do esperado	6.19

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	0.006
Como esperava	Abaixo do esperado	0.003
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

### 15. Questões do CFC e ENADE (Geral)

Média	Como esperava	6.60
	Acima do esperado	7.95
	Abaixo do esperado	6.23

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	< .001
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001

### 20. Reflexo nas competências profissionais (Geral)

Média	Como esperava	7.48
	Acima do esperado	8.19
	Abaixo do esperado	6.69

Comparações Múltiplas		P
Como esperava	Acima do esperado	0.014
Como esperava	Abaixo do esperado	0.002
Acima do esperado	Abaixo do esperado	< .001