
MODALIDADES DE AVALIAÇÃO PROPOSTAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA AVALIAÇÃO

Rayanne Silva Barbosa ¹
Edvalda Araujo Leal ²
Janser Moura Pereira ³

▪ Artigo recebido em: 06/03/2019 ▪ Artigo aceito em: 12/03/2020 ▪▪▪ Segunda versão aceita em: 12/04/2020

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. A Teoria da avaliação, proposta por Scriven (1966), categoriza as avaliações em três modalidades (diagnóstica, formativa e somativa) conforme o objetivo que se deseja alcançar. As avaliações são utilizadas também para avaliar se o discente apresenta as competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para a futura profissão. As Normas Internacionais de Educação Contábil (IES) almejam a internacionalização do ensino em Ciências Contábeis, sendo que a IES 6 sugere princípios a serem seguidos para a Avaliação da Competência Profissional, envolvendo competências requeridas pelos empregadores, clientes e usuários no geral. A coleta de dados ocorreu com a aplicação de um questionário online aos 141 docentes atuantes em 25 cursos de graduação em Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil. Para análise dos dados fez-se uso dos testes estatísticos de correlação linear, comparação múltipla de proporções e Kruskal-Wallis. Os resultados mostram que os docentes fazem uso dos princípios propostos pela IES 6 e que eles adotam as modalidades de avaliação somativa e formativa da Teoria da Avaliação.

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

¹ Mestre em Contabilidade e Controladoria pela Universidade Federal de Uberlândia. Endereço: Campus Santa Mônica - Bloco 1F, Uberlândia-MG, Brasil, E-mail: rayanne@ufu.br <https://orcid.org/0000-0003-0129-8382>

² Doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Endereço: Campus Santa Mônica - Bloco 1F, Uberlândia-MG, Brasil, E-mail: edvalda@facic.ufu.br <https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

³ Doutor em Estatística e Experimentação Agropecuária pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor Associado da Universidade Federal de Uberlândia, (MG). Endereço: Campus Santa Mônica - Bloco 1F, Uberlândia-MG, Brasil, E-mail: janser@ufu.br <https://orcid.org/0000-0002-4622-6203>

Editora responsável pela aprovação do artigo: Dr^a. Bruna Camargos Avelino

Editora responsável pela edição do artigo: Dr^a. Bruna Camargos Avelino

EVALUATION METHODOLOGIES PROPOSED FOR THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN ACCOUNTING PROGRAMS: AN ANALYSIS IN THE LIGHT OF THE EVALUATION THEORY

ABSTRACT

This work aimed at identifying and analyzing the evaluation methodologies used in the teaching-learning process in Accounting programs in the light of the Evaluation Theory. The Evaluation Theory, a theory proposed by Scriven (1966), classified evaluation in three methodologies (diagnostic, formative and summative), according to the intended goal. The evaluations are also used to ascertain if the student possesses the professional competencies (knowledge, skills and attitude) necessary to future professional work. The International Education Standards (IES) aim to internationalize the education in Accounting Sciences and the IES 6 proposes principles to be followed for the Assessment of Professional Competence, involving competencies required by employers, clients and users in general. The data was collected during which 141 teachers answered an online questionnaire, all of them currently working in the undergraduate programs of the 25 federal and state public Higher Education Institutions in the Southeast Region of Brazil. For data analysis, statistical correlation tests were used, besides tests for multiple comparisons between proportions and Kruskal-Wallis. The results show that all teachers employ the principles proposed by IES 6 and the Evaluation Theory's summative and formative evaluation methodologies.

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

1 INTRODUÇÃO

Os cursos de nível superior têm como objetivo formar futuros profissionais (Mazzioni, 2013). Para isso, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo, uma vez que é no ambiente acadêmico que os discentes esperam adquirir competências necessárias para a futura profissão (Araújo & Moraes, 2012; Silva, Theiss, & Rausch, 2013). Uma das formas de verificar se os discentes adquiriram tais competências é por meio de avaliações classificadas metodologicamente pela Teoria da Avaliação (Scriven, 1966), compreendidas em avaliações diagnóstica, formativa e somativa (Haydt, 1991; Piletti, 2007; Scriven; 1966).

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

O conhecimento, as habilidades e atitudes adquiridas pelos discentes no processo de ensino-aprendizagem são conhecidas como competências

profissionais (Fleury & Fleury, 2001; Saupe, Benito, Wendhausen, & Cutolo, 2006). Entendido por Saupe et al. (2006, p. 33) como o “resultado de um conjunto de capacidades referidas aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes que conferem ao profissional condições para desenvolver seu trabalho”. As competências profissionais, além de fazerem parte dos objetivos educacionais do processo de ensino-aprendizagem (Abreu & Masetto, 1983), são valorizadas e requeridas no mercado de trabalho (*International Accounting Education Standards Board* [IAESB], 2017).

Essas competências profissionais devem ser definidas e apresentadas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), assim como as diretrizes a serem seguidas pelo docente no processo de ensino-aprendizagem (Resolução CNE/CES n. 10, 2004; Ministério da Educação [MEC], 2006), as quais devem ser elaborados de forma a refletir o perfil que se espera dos discentes, tornando-os capazes de terem pensamentos críticos e reflexivos em um nível teórico-conceitual para atender as exigências da vida profissional (Garcia, 2009). Alberto e Balzan (2008) concordam que o PPC deve estar em conformidade com a realidade do que se ensina em sala de aula e com o papel que se espera que o discente desempenhe tanto academicamente quanto como profissional.

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

Uma forma de classificar o conhecimento dos discentes verificando se eles possuem os requisitos esperados de futuros profissionais é por meio da avaliação da competência profissional (IAESB, 2017). Tais competências são necessárias para o elo de ligação entre a aprendizagem do discente e seu futuro como profissional (Le Boterf, 2003). O IAESB (2017) estabeleceu as Normas Internacionais de Educação Contábil (*International Education Standards* [IES]) com o intuito de internacionalizar e padronizar o ensino em Ciências Contábeis. Dentre elas, a Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 apresenta requisitos para a avaliação das Competências Profissionais e cinco princípios (confiabilidade, validade, equidade, suficiência e transparência) para a realização dessa avaliação (IAESB, 2017).

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

O objetivo geral é identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. Importante ressaltar que os princípios propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6, mencionados

anteriormente, são analisados no processo de avaliação adotado pelos docentes da área contábil.

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

2 BASE TEÓRICA

Esta seção é composta das discussões acerca da revisão da literatura e que serviu de base para o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, apresenta-se a Teoria da Avaliação, sendo essa a teoria base da pesquisa. Na sequência discorre-se sobre competências profissionais e uma breve contextualização das Normas Internacionais de Educação, com foco na IES 6, discorrendo sobre Avaliação da Competência Profissional.

2.1 Teoria da Avaliação

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

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

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

Luckesi (2008, p. 174) elucida que avaliação “tem como objetivos auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. A avaliação ainda é um grande desafio, tanto para docentes, quanto para os discentes. Os atores (discentes e docentes) envolvidos precisam ultrapassar a visão da avaliação como medida dos resultados no processo

ensino-aprendizagem, uma vez que a responsabilidade por avaliar não compete apenas ao professor (Sá, Monteiro, & Lopes, 2014).

Para atender aos objetivos e propósitos, a avaliação apresenta modalidades diferentes, sendo as mais discutidas: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa (Fernandes, 2008; Haydt, 1991; Scriven, 1966; Shaffel & Shaffel, 2007). Sendo que cada uma dessas modalidades de avaliação apresenta uma função que, quando associadas entre si, auxiliam no entendimento do seu propósito (Haydt, 1991).

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

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

Para Haydt (1991) e Almeida (1997), a modalidade formativa tem a função de controlar o nível de aprendizagem do discente e direcioná-lo para que consiga alcançar os objetivos propostos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Essa modalidade de avaliação também objetiva localizar deficiências no decorrer do desenvolvimento educacional do discente e, com base nisso, replanejar os objetivos educacionais (Piletti, 2007).

A pesquisa realizada por Bolzan, Fernandes e Antunes (2019) com acadêmicos portugueses e brasileiros identificou que no ensino superior de Administração, os docentes e alguns discentes criticam o formato de avaliação que não alcança o objetivo formativo, pois não promove a aprendizagem de todos os envolvidos. Além de criticarem o fato de que esse formato não apresenta um processo interativo, contínuo e nem mesmo acompanhado por *feedback* e mecanismos de regulagens/ajustes constantes, não incluindo mecanismos de autoavaliação e de heteroavaliação.

A avaliação somativa apresenta uma visão mais objetiva e é estritamente quantitativa (Fernandes, 2011). Para Haydt (1991) e Shaffel e Shaffel (2007) esse método de avaliação ocorre no final de uma unidade de aprendizagem e apresenta conclusões sobre a aprendizagem do discente. A avaliação somativa tem a função de classificar, pois ela valoriza, compara e classifica os resultados dos discentes ao final do processo de ensino-aprendizagem, de modo a atestar se ele foi bem-sucedido ou não (Almeida, 1997; Fernandes, 2011; Haydt, 1991; Shaffel & Shaffel, 2007).

No estudo de Bolzan et al. (2019), os universitários classificaram o processo de avaliação no formato de prova, ou exame, principalmente, quando se trata

do único método de avaliação da disciplina como: raso, falho, repetitivo ultrapassado e algo que não contribui para o ensino e para a aprendizagem. Neste contexto, Black e Willian (2013) abordam que o docente ao utilizar a avaliação tradicional incentiva o hábito de aprendizagem superficial e motiva a competição entre os discentes, o que se torna um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre discentes e docentes.

Avaliação somativa também é utilizada para a avaliação de programas dos cursos de ensino superior, de modo a auxiliar na tomada de decisão sobre a adoção, continuação ou expansão dos programas avaliados, tendo como base os consumidores, as fontes de financiamento, os administradores e os legisladores (Shaffel & Shaffel, 2007). Essa modalidade serve de balizadora das competências dos futuros profissionais, conforme normatizado pelo IESB 6, que trata especificamente da Avaliação da Competência Profissional (IAESB, 2014b). As avaliações para esse fim são reguladas pela *International Federation of Accountants* (IFAC) e aplicadas por seus órgãos membros (IAESB, 2014a), que no Brasil é feito pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), denominado de Exame de Suficiência (CFC, 2016a). Cabe ressaltar que também há uma avaliação para atestar o desempenho, habilidades e conhecimentos dos discentes durante e ao final dos cursos superiores, que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) (MEC, 2016a).

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

2.2 Competências Profissionais

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

Fleury e Fleury (2001, p. 185) conceituam competência profissional como "conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas". Cabe ressaltar que as três competências: conhecimento, habilidades e atitudes também são apresentados como objetivos educacionais

e como foco das Normas Internacionais de Educação Contábil, ressaltando assim a interdisciplinaridade entre elas. Essas competências são definidas na Tabela 1.

Tabela 1

Conceitos e definições relacionadas às competências profissionais

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

Fonte: Adaptado de "Conceitos e suas definições" de Saupe et al., 2006, p. 33.

Ruas (2003) relaciona as competências apresentadas a três elementos fundamentais: saber, saber fazer e saber ser/agir. O 'saber' está associado ao conhecimento, no sentido de se conhecer algo, como exemplo, ter conhecimento operacional para gerir um projeto; o 'saber fazer' está associado às habilidades e como exemplo pode-se citar o saber coordenar processos de planejamento estratégico; e o 'saber ser/agir' está associado às atitudes, que podem ser de uma pessoa em relação a ela mesma ou em relação a uma outra, um exemplo seria o indivíduo reconhecer os próprios erros (Ruas, 2003).

As competências estão presentes no indivíduo e não no ambiente em que atuam, são técnicas que o ser humano desenvolve no decorrer da sua vida e, na medida em que tais competências sejam mais desenvolvidas, mais o indivíduo vai estar preparado para os desafios impostos no ambiente em que está inserido (Azevedo, Araújo, & Medeiros, 2017). Além disso, Oliveira, Paiva e Melo (2008) afirmam que com as competências profissionais é possível estabelecer um delineamento entre o contexto, o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição e conservação de competências, e que também é mostrada a dependência entre indivíduo e organização.

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES n. 10, 2004) preconiza no seu artigo 4º as competências e habilidades que o profissional contábil deverá alcançar no curso. São propostas habilidades técnicas, interpessoais e gerenciais. Sendo que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Superior (CES), é responsável pela instituição das diretrizes curriculares específicas a serem seguidas pelos cursos superiores, em nível nacional. No nível internacional, no que se refere à área da contabilidade, tem-se a IFAC, cujo papel é promover a padronização da educação em contabilidade nas Instituições de Ensino Superior membros do órgão, para que haja melhoras tanto para o discente e para a instituição, quanto para a profissão contábil em um nível mundial (IAESB, 2017).

2.3 Normas Internacionais de Educação Contábil: o Foco na Competência Profissional

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

A IAESB é responsável pelo desenvolvimento e execução das Normas Internacionais de Educação Contábil, uma vez que o foco da criação do órgão foi desenvolver e melhorar a educação contábil mundial, visando o fortalecimento da competência para os profissionais da área (Jacomossi & Biavatti, 2017). Até 2017, somam-se oito Normas Internacionais de Educação Contábil revisadas e reescritas pelas IAESB (2017), todas com foco em alguma competência a ser desenvolvida no âmbito educacional e que possa refletir no âmbito profissional. A saber: Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade (IES 1); Competências Técnicas (IES 2); Habilidades Profissionais (IES 3); Valores Profissionais, Ética e Atitudes (IES 4); Experiência Prática (IES 5); Avaliação da Competência Profissional (IES 6); Desenvolvimento Profissional Contínuo (IES 7); e Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria (IES 8) (IAESB, 2017).

A IES 6 estabelece os requisitos para a Avaliação da Competência Profissional que deve ser adquirida pelo discente por meio de programas de educação profissional (IAESB, 2014a). Para tal, a norma faz referências ao conhecimento, habilidade, atitudes, valores, ética e comportamento profissionais, que são denominadas de capacidades, refletindo os atributos individuais que permitem ao indivíduo desempenhar suas funções com competência (IAESB, 2014a). No texto das Normas Internacionais de Educação Contábil, há a ressalva que algumas habilidades e valores profissionais são adquiridos apenas com a experiência prática advindas de um ambiente de trabalho, o que é tratado na IES 5, que aborda a Experiência Prática (IAESB, 2014a).

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

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

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

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

Na Tabela 2 são apresentadas as caracterizações de cada princípio.

Tabela 2
Princípios de avaliação da IES 6

Confiabilidade
Uma atividade de avaliação tem alto nível de confiabilidade se ela produz consistentemente, dados os mesmos conjuntos de circunstâncias, o mesmo resultado. Confiabilidade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de confiabilidade.
Uma atividade de avaliação tem um alto nível de confiabilidade se grande parte dos avaliadores, atuando de forma independente, dada as mesmas circunstâncias, chegarem consistentemente ao mesmo resultado.
Validade
Uma atividade de avaliação tem alto nível de validade se ela mede o que ela deveria medir. Validade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de validade.
Equidade
Uma atividade de avaliação tem alto nível de equidade se ela é justa e sem viés. Equidade não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de equidade. Equidade pode ser aperfeiçoada quando aqueles que desenvolvem a atividade de avaliação ficarem cientes da possibilidade de viés.
Suficiência
Uma atividade de avaliação tem um alto nível de suficiência se a profundidade, amplitude, conhecimento e aplicação são balanceados e se combinar materiais de diferentes áreas de aplicação para uma gama de situações e contexto. Um alto nível de suficiência também é relevante quando considerado a totalidade das atividades de avaliação que são realizadas durante o IPD. Suficiência não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de suficiência.
Transparência
Uma atividade de avaliação tem um alto nível de transparência quando detalhes de uma atividade de avaliação, como as áreas de competências a serem avaliadas e o calendário de atividades, são publicamente disponibilizados. Um alto nível de transparência também é relevante quando considerado a totalidade de atividades de avaliação são realizadas durante o IPD. Transparência não é uma medida absoluta e diferentes atividades de avaliação podem ter diferentes níveis de transparência.

Fonte: Adaptado de IAESB, 2017, pp. 83-85 (tradução nossa).

O futuro profissional contábil precisa demonstrar a competência profissional requerida para a função em questão, sendo uma das formas a afiliação a um órgão membro da IFAC (IAESB, 2014b), como mencionado, no Brasil, o profissional contábil estará vinculado ao CFC. Jacomossi e Biavatti (2017) afirma que é preciso fornecer evidências, seja escrita ou eletrônica, que possam verificar e comprovar objetivamente as competências profissionais do discente de Ciências Contábeis, de modo a aumentar interesse nos serviços contábeis.

A pesquisa de Jacomossi e Biavatti (2017) teve como objetivo investigar, sob a ótica dos profissionais, pesquisadores e docentes de contabilidade, como as Normas Internacionais de Educação propostas pela IAESB podem influenciar o ambiente nacional de educação contábil. Para tal, o autor realizou uma pesquisa documental acerca de sete Normas Internacionais de Educação Contábil. Como resultado, o autor percebeu que no Brasil, por ser um país no qual as normas são baseadas em regras, a aplicação e operacionalização das Normas Internacionais de Educação Contábil gera subjetividade (Jacomossi & Biavatti, 2017).

Outro resultado foi a percepção de que os pesquisados assimilam as IES 2, que trata sobre Competência Técnica, IES 3, que trata sobre Habilidades Profissionais, IES 6, que trata sobre Avaliação da Competência Profissional, e IES 7, que trata sobre Desenvolvimento Profissional Contínuo, entre si (Jacomossi & Biavatti, 2017). Os pesquisadores consideram as IES 1, que trata sobre os Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade, IES 4, que trata sobre Valores Profissionais, Ética e Atitudes, e IES 5, que trata sobre Experiência Prática, como não tão similares (Jacomossi & Biavatti, 2017).

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e quantitativa. A fim de atingir os objetivos e responder ao problema de pesquisa, os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de levantamento (*survey*) com aplicação de questionário. As assertivas que compõem o questionário foram elaboradas com base na literatura do referencial teórico adotado na pesquisa. Tal questionário foi dividido em três etapas.

A primeira etapa é referente à caracterização do respondente, que traçou um perfil do docente. A segunda etapa arguiu sobre a percepção do docente acerca do processo de avaliação. A terceira etapa serviu para medir como os docentes avaliam as competências profissionais (conhecimento, habilidades e atitudes) abordadas nas Normas Internacionais de Educação Contábil e na literatura pesquisada e os princípios da IES 6, ambas associadas à Teoria da Avaliação. O questionário passou por pré-teste antes de ser enviado para a amostra.

De modo a atender os objetivos da pesquisa, três testes estatísticos foram utilizados para análise das respostas obtidas com o questionário. O primeiro teste, o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, foi utilizado para verificar se há diferença na percepção dos respondentes com mais ou menos tempo de atuação na docência no ensino superior em relação as assertivas sobre a Teoria da Avaliação e Normas Internacionais de Educação Contábil, cujo formato de

resposta é sim ou não. Com isso, foi possível identificar quais as modalidades e princípios de avaliação os docentes mais aplicam.

O segundo teste, o teste de correlação linear, foi utilizado para analisar a relação entre os docentes respondentes do questionário com diferentes tempos de atuação na docência no ensino superior e as assertivas da Teoria da Avaliação e Normas Internacionais de Educação Contábil, cujo formato de resposta é atribuição de nota de 0 a 10. Isso foi feito para poder identificar em qual grau as modalidades e os princípios de avaliação são utilizados pelos docentes com diferentes níveis de experiência profissional.

O terceiro teste, o teste de comparação múltipla de proporções, foi utilizado para analisar se os docentes que ministram aulas em diferentes áreas concordam com as assertivas sobre a Teoria da Avaliação, cujo formato de resposta é sim ou não. Para o teste de comparação múltipla de proporções, utilizou-se o modelo proposto por Biase (2006). A autora explica que a comparação múltipla de proporções é utilizada quando se quer fazer a comparação de mais de duas proporções e há a rejeição de igualdade delas. Biase (2006) complementa que para esse tipo de teste é necessário que os níveis dos fatores sejam qualitativos e não estruturados, sendo considerado um complemento do teste F. Dessa forma, foi possível identificar quais as modalidades de avaliação são mais utilizadas em cada uma das áreas de atuação dos respondentes.

Ademais, todas as respostas obtidas, de todas as etapas, foram analisadas descritivamente, incluindo, assim, o perfil do respondente e as assertivas que arguam sobre as Competências Profissionais. Essa forma de análise permite observar, registrar, analisar, classificar e interpretar fatos (Andrade, 2004), além de auxiliar na identificação de relações que existam entre as variáveis da população estudada (Beuren, 2008).

O questionário foi hospedado em uma plataforma online criada especificamente para essa pesquisa, desenvolvida por DCEC (2017). O sistema permitiu que ao final da coleta fosse extraído um arquivo eletrônico com todas as respostas obtidas. O questionário foi cunho anônimo e facultativo por parte dos participantes que foram contatados via e-mail. Importante destacar, que o projeto de pesquisa e instrumento foi submetido e aprovado, em junho de 2016, pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP). A população do estudo são os 422 docentes vinculados às 25 Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais da região Sudeste do Brasil que ofertam o curso de graduação em Ciências Contábeis (MEC, 2016b). A amostra se limitou aos 141 docentes que se disponibilizaram a responder o questionário, o que representa 37% da população do estudo.

O sudeste do Brasil foi escolhido por ser a região com maior número de cursos de Ciências Contábeis presenciais no país, com 45,4% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2015), e ser o local com mais da metade dos profissionais cadastrados no CFC, com 51,52% (CFC, 2016b). Em relação à graduação em Ciências Contábeis, a sua escolha ocorreu por ser um curso de tradição, inovação e estar presente em todos os estados do Brasil, sendo o quarto curso de maior procura pelos discentes em 2013 e o quarto em número de matrículas em 2015 (INEP, 2013, 2016). Ademais, a graduação em Ciências Contábeis é o curso referido pela IAESB nas Normas Internacionais de

Educação Contábil, que tem por objetivo a padronização do conhecimento e ensino em contabilidade em um nível global de modo que as competências educacionais reflitam na profissão (Jacomossi & Biavatti, 2017).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização do Perfil Respondente

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

Em relação a titulação, 43,97% dos respondentes são mestres, 37,59% são doutores, 9,93% possuem MBA/especialização, 7,09% pós-doutorado e 1,42% livre docência. Foi questionado se os docentes participaram de algum curso de formação pedagógica e cerca de 35% afirmaram que sim, dentre as respostas, foi indicado cursos de metodologia e didática no ensino superior, pós-graduação na área de educação e cursos institucionais. Andere e Araújo (2008) afirmam que a formação pedagógica do docente é tão importante quanto a formação prática e técnica e Slomski (2007) complementa que essa formação é essencial para o aumento na qualidade de ensino na graduação. Por sua vez, Amorim, Rego, Siqueira e Martínez-Sáez (2011) asseveram que docentes com habilidades pedagógicas são mais competentes no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao tempo de atuação dos docentes, cerca de 17% atuam no ensino superior entre 4 e 15 anos, com destaque para a faixa de 8 a 11 anos que corresponde a maior porcentagem da categoria, com 17,73% dos respondentes, nessa mesma faixa de tempo, 22,70% indicaram que atuam em cursos de Ciências Contábeis.

4.2 Análise Descritiva dos Dados

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

O baixo resultado da aplicação de atividades em grupo indica que poucos docentes estão aplicando a abordagem de ensino ativo, uma vez que aplicar atividades em grupo é característico desse tipo de abordagem como afirmado por Abreu (2009) e Krüger e Ensslin (2013). O resultado para atividade avaliativa individual permite que os docentes apliquem os princípios propostos pela IES 6, tais como: confiabilidade, validade, equidade, transparência e suficiência (IAESB, 2017).

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

Na Tabela 3 apresenta-se os dados obtidos para as assertivas relacionadas à Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não.

Tabela 3
Assertivas da Teoria da Avaliação

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

de ensino-aprendizagem possa ser direcionado de modo que o discente consiga alcançar os objetivos propostos.

O fato de mais de 65 docentes afirmarem que fornecem *feedback* aos discentes indica a adoção do princípio de que a avaliação é um processo contínuo e sistemático, como preconizado por Abreu e Masetto (1983), Haydt (1991) e Sousa (2007). Ao mesmo tempo as respostas dos docentes indicam que grande parte também adotam a modalidade somativa, com mais de 63% de indicações positivas para as assertivas dessa categoria (assertivas 8 e 20). O uso dessa modalidade possibilita avaliar o ensino ao final de um ciclo de modo a ranquear a aprendizagem. Docentes e discentes criticam o formato de avaliação que não alcança o objetivo formativo, pois não promove a aprendizagem de todos os envolvidos, não apresenta um processo interativo, contínuo e nem mesmo acompanhado por *feedback* (Bolzan et al., 2019).

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

A Tabela 4 ilustra-se as médias das notas de 0 a 10 para as assertivas das modalidades formativa e somativa da Teoria da Avaliação.

Tabela 4

Assertivas modalidade formativa e somativa da Teoria da Avaliação

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

A alta média atribuída pelos docentes para as assertivas da modalidade formativa da Teoria da Avaliação indica que os docentes acreditam que o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa (9,52 pontos) e que eles utilizam as atividades avaliativas aplicadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem para verificar se os docentes estão alcançando os objetivos propostos para a disciplina (9,78 pontos), como preconizado por Haydt (1991) e Almeida (1997). Silva et al. (2013) afirmam que a utilização dessa modalidade é positiva por permitir que ajustes de falhas e desvios ocorridos no decorrer do processo sejam corrigidos.

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

A modalidade formativa por ser subjetiva requer mais do docente no processo avaliativo, seja pelo tempo despendido, pelas modalidades ativas empregadas ou pelo estranhamento dos discentes. Apesar disso, o seu uso possibilita avaliar a processo de aprendizagem do discente, diferentemente da modalidade somativa, que tem uma avaliação objetiva e de caráter quantitativo, ou seja, o foco está na nota e classificação do conhecimento dos discentes. A avaliação tradicional incentiva o hábito de aprendizagem superficial e motiva a competição entre os discentes, torna-se um obstáculo ao estabelecimento de relações cooperativas entre discentes e docentes (Black & Willian, 2013).

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

A Tabela 5 compila as médias das notas de 0 a 10 que os docentes atribuíram para as assertivas sobre as Competências Profissionais.

Tabela 5
Assertiva Competências Profissionais

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

As competências são desenvolvidas pelo indivíduo e abarcam competências técnicas, sobre fluxos de processos e serviços e sociais (Azevedo

et al., 2017). Os autores mencionam que para atingir essas competências são necessários três domínios, a saber: autonomia, responsabilidade e comunicação.

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

Tabela 6

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

Na Tabela 7 são apresentadas as médias das notas de 0 a 10 atribuídas pelos docentes para os princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

Tabela 7

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao princípio da suficiência da norma IES 6 das Normas Internacionais de Educação Contábil todas elas tiveram como média nota acima de sete pontos, o que indica que os docentes valorizam esse princípio no processo de avaliação, julgando necessário avaliar os discentes com questões práticas (9,21) e com diferentes conteúdos (7,86). Os docentes afirmaram que elaboram atividades avaliativas com níveis de questões diferentes (9,54), porém não necessariamente da menos para a mais difícil (7,45).

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

A adoção dos princípios propostos pela Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 possibilita que o discente seja preparado para a Avaliação da Competência Profissional exigida para quem queiram seguir a profissão contábil. A utilização desses princípios nas avaliações em sala de aula permite verificar e testar se as competências profissionais estão sendo alcançadas.

Os resultados da análise descritiva dos dados permitiram inferir que os docentes utilizam tanto a modalidade somativa quanto a formativa no processo avaliativo, porém não fazem uso da modalidade diagnóstica. Além de avaliarem as competências profissionais dos discentes nas atividades avaliativas e fazerem uso dos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6.

4.3 Análise dos Testes Estatísticos

Na Tabela 8 são apresentados os resultados do teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas da Teoria da Avaliação com

respostas de sim ou não quando considerado o tempo de atuação dos docentes no ensino superior.

Tabela 8

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

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

Na visão da modalidade diagnóstica, não há diferença entre o tempo de atuação dos docentes quando da aplicação de uma avaliação inicial, porém, como foi apresentado na Tabela 3, os docentes não adotam essa modalidade. A aplicação de uma avaliação inicial permite verificar os níveis de conhecimento dos discentes e assim auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, como afirmado por Haydt (1991) e Piletti (2007).

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

A Tabela 9 apresenta o teste estatístico de correlação linear para as assertivas da Teoria da Avaliação, com atribuição de nota de 0 a 10, considerando o tempo de atuação na docência no ensino superior. Ressalta-se que o teste foi feito apenas para as modalidades formativa e somativa, pelo fato de a modalidade diagnóstica não ter assertivas com atribuição de nota.

Tabela 9

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

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao se analisar os resultados do valor-p, percebe-se que a correlação linear, ao nível de significância de 5%, não é significativa para nenhuma das assertivas. Os valores para a estimativa do coeficiente de correlação são fracos para todas as assertivas, uma vez que seus resultados estão próximo de zero, sendo que os valores positivos indicam que quanto maior o tempo de atuação na docência maior é a aceitação de que o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa e somativa (assertiva 1 da modalidade formativa e 3 da modalidade somativa), sendo a função somativa mais forte.

Para apresentar os resultados referente ao teste de comparação múltipla de proporções organizou-se uma legenda das assertivas conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 11 apresenta-se os resultados identificados com o teste de comparação múltipla de proporções para as assertivas da Teoria da Avaliação com respostas de sim ou não fixando a área das disciplinas ministradas pelos docentes.

Tabela 11

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

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

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

nas áreas de Auditoria, Finanças, Gerencial, Pública, Societária e Tributária concordam com as assertivas em questão.

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

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

Cabe ressaltar que os docentes de auditoria responderam não para as assertivas que afirmam que eles costumam fazer uma avaliação no início do semestre para verificar o nível de conhecimento dos discentes (Diag. 1), que eles fornecem *feedback* apenas quando solicitado por algum discente (Form. 5) e que ao final de um semestre eles aplicam provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles (Som. 2).

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

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

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

Na Tabela 12 são apresentados os resultados do teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com respostas de sim ou não em relação ao tempo de atuação dos docentes no ensino superior.

Tabela 12

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

A Tabela 13 apresenta o teste estatístico de correlação linear para as assertivas dos princípios suficiência, conhecimento, validade e equidade da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 com atribuição de nota de 0 a 10. Ressalta-se que o teste foi feito para esses princípios pelo fato de o princípio da transparência não ter assertivas com atribuição de nota.

Tabela 13

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

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores.

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

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

O IAESB (2017) incentiva a adoção das Normas Internacionais de Educação Contábil para que o ensino em Ciências Contábeis seja mundialmente aprimorado e padronizado e que isso resulte no fortalecimento das competências profissionais da área (IAESB, 2017; Jacomossi & Biavatti, 2017). Dessa forma, é interessante ver que os docentes fazem uso dos princípios da IES 6 que estabelece os requisitos para a Avaliação da Competência Profissional que os discentes devem adquirir ao longo do curso de graduação (IAESB, 2014a).

Em suma, quando observado o tempo de atuação na docência no ensino superior houve diferença apenas entre os docentes com mais e menos tempo de

atuação para: a modalidade formativa de avaliação quanto ao fornecimento de *feedback* individualizado aos discentes após uma atividade avaliativa (teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis); o princípio da transparência na divulgação prévia das datas das avaliações (teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis); e o princípio da suficiência na aplicação de avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional (teste estatístico de correlação linear).

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. A teoria utilizada como base dessa pesquisa foi a Teoria da Avaliação (Scriven, 1966). Os achados indicam, quando questionado sobre as modalidades da Teoria da Avaliação, que cerca de 95% dos docentes afirmaram que fornecem *feedback* aos discentes durante o horário de aula, o que corresponde à adoção da modalidade formativa por parte do docente (Silva et al., 2013). Os docentes também indicaram que adotam a modalidade somativa ao aplicar atividades avaliativas ao final do processo de ensino-aprendizagem (96,45%).

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

Os docentes indicaram com média de 9,52 pontos que o papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem função formativa. Esse resultado indica que os docentes têm conhecimento e usam a modalidade. Os docentes indicaram também que utilizam a modalidade de avaliação somativa para analisar o desempenho dos discentes em relação aos conteúdos propostos na disciplina, com média de 5,61 pontos. Porém, essa modalidade de avaliação não é considerada confiável por não refletir o nível de aprendizagem de ensino dos discentes no processo avaliativo e ser estritamente quantitativa e objetiva (Fernandes, 2011), não permitindo que se tenha uma visão mais subjetiva do processo para acompanhar de perto o desempenho do discente e assim selecionar os métodos de ensino e atividades educacionais que promovam o crescimento do discente (Shaffel & Shaffel, 2007).

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

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

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

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

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

Considera-se que a adoção das Normas Internacionais de Educação Contábil permite a internacionalização e padronização do ensino em Ciências Contábeis, sendo que os princípios apresentados na IES 6 permitem avaliar se as competências profissionais requeridas do discente como futuro profissional foram alcançadas (IAESB, 2017).

O teste estatístico não paramétrico de Kruskal-Wallis para as assertivas do princípio da transparência da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 indicou que há diferença significativa entre os docentes que responderam sim para divulgação antecipada do cronograma das avaliações, sendo que quanto mais tempo na docência mais transparente o docente se torna. O teste de correlação linear indicou que há diferença entre os docentes com mais ou menos tempo de atuação na docência no ensino superior quanto à necessidade de aplicar avaliações com questões práticas da contabilidade direcionadas para a atuação profissional.

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

de aprendizagem dos discentes, de modo a possibilitar que eles adquiram as competências necessárias para a futura profissão.

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

Os resultados desta pesquisa contribuem para a compreensão das modalidades de avaliação adotadas pelos docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis em confronto com a literatura analisada sobre o tema. Desse modo, os gestores das Instituições de Ensino Superior podem conhecer o perfil dos docentes das suas instituições e, assim, revisar seus PPCs de modo a englobar as informações que são úteis para estipulação dos objetivos educacionais, modalidades de avaliação e diretrizes propostas pelas Normas Internacionais de Educação Contábil.

Também é possível afirmar que os resultados aqui encontrados evidenciam que os docentes adotam as modalidades de avaliação da Teoria da Avaliação, principalmente das modalidades somativas e formativas. O seu uso dessas modalidades de avaliação pode auxiliar no alcance dos objetivos educacionais propostos para a disciplina o que reflete no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o docente ao usar a metodologia de avaliação formativa possibilita que os discentes, futuros profissionais, consigam alcançar os objetivos propostos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Almeida, 1997; Haydt, 1991) e, com isso, adquirir as competências necessárias para a futura profissão.

Os resultados desta pesquisa apresentam os processos de avaliação adotados pelos docentes nos cursos de Ciências Contábeis e permitem concluir que as fragilidades encontradas podem prejudicar o processo ensino-aprendizagem dos discentes e, até mesmo, a atuação desses futuros profissionais. Por sua vez, a utilização dos princípios da Norma Internacional de Educação Contábil IES 6 auxiliam no alcance das competências profissionais requeridas para o futuro contador.

Cabe ressaltar que a amostra desta pesquisa é não probabilística, tornando-se, assim, um fator limitante do estudo. A amostra não permite inferir ou generalizar os resultados para as Instituições de Ensino Superior públicas federais e estaduais das outras regiões do Brasil. Para pesquisas futuras, sugerem-se estudos que investiguem junto aos discentes do curso de Ciências Contábeis as modalidades de avaliação adotadas nas disciplinas de modo a comparar os resultados com o que é afirmado pelos docentes. Sugere-se também analisar as modalidades de avaliação adotadas para mensurar as competências adquiridas pelos discentes, e como essas competências são percebidas pelos discentes no processo ensino-aprendizagem e na atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- Abreu, J. R. P. de. (2009). *Contexto atual do ensino médio: metodologias tradicionais e ativas – necessidades pedagógicas dos professores e da estrutura das escolas* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Abreu, M. C. T. A. de, & Masetto, M. T. (1983). *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos* (3a ed.). São Paulo: MG Ed. Associados.
- Alberto, J. L. M., & Balzan, N. C. (2008). Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaço e representatividade. *Avaliação*, 13(3), 745-770. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300007>
- Almeida, A. M. F. da P. M. de. (1997). A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2(2), 37-50.
- Amorim, J., Rego, I. de M. S., Siqueira, J. M. de, & Martínez-Sáez, A. (2011). Defining the design parameters of a teacher training course on the incorporation of ICT into teaching practices. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 653-657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.158>
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. (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), 91-102.
- Andrade, M. M. (2004). *Como preparar trabalho para cursos de pós-graduação: noções práticas* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Araújo, A. O., & Moraes, V. F. de, Jr. (2012). Avaliação da aprendizagem: uma experiência do uso do portfólio em uma disciplina do curso de Ciências Contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 4(1), 36-50.
- Azevedo, Y. G. P., Araújo A. O., & Medeiros V. C. (2017). Conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de contabilidade através da aprendizagem baseada em projetos. *Revista de Contabilidade, Gestão e Governança*, 20(1), 153-174. https://doi.org/10.21714/1984-3925_2017v20n1a9
- Biase, N. G. (2006). *Comparações múltiplas para parâmetros binomiais utilizando bootstrap* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, Brasil.
- Beuren, I. M. (Org.). (2008). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Black, P., & Willian, D. (2013). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardnerr (Org.), *Assessment and learning*. Londres: Sage.

- Bolzan, L. M., Fernandes, D., & Antunes, E. D. D. (2019). Concepções avaliativas no ensino superior de Administração. *Meta: Avaliação*, 11(32), 376-405. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v11i32.1998>
- Conselho Federal de Contabilidade. (2016a). *Desenvolvimento profissional. Exame de suficiência*. Recuperado de http://portalcfc.org.br/coordenadorias/desenvolvimento_profissional/exames/exame_de_suficiencia/
- Conselho Federal de Contabilidade. (2016b). *Quantos Somos. Profissionais ativos nos conselhos regionais de contabilidade agrupados por categoria*. Recuperado de <http://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConsultaPorRegiao.aspx?Tipo=1>
- Cornachione, E. B., Jr. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- DCeC. (2017). *Portifólio*. Recuperado de http://dcec.atwebpages.com/portifolio/pagina_principal
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J. M. de Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Lisboa: Porto.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19(41), 347-372. <https://doi.org/10.18222/eae194120082065>
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5, 183-196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudo em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213. <https://doi.org/10.18222/eae204320092045>
- Haydt, R. C. C. (1991). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hernández, F. (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho* (J. H. Rodrigues, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo da Educação Superior 2013*. Recuperado de https://www.ufmg.br/dai/textos/coletiva_censo_superior_2013.pdf

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Censo da Educação Superior 2015*. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2015/Apresentacao_Censo_Superior_2015.pdf
- International Accounting Education Standards Board. (2014a). *Handbook of International Education Pronouncements*. Nova York: IFAC. Recuperado de https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-2015-Handbook_0.pdf
- International Accounting Education Standards Board. (2017). *Handbooks, Standards, and Pronouncements. 2017 Handbook of International Education Pronouncements*. Recuperado de <https://www.ifac.org/publications-resources/2017-handbook-international-education-pronouncements>
- International Accounting Education Standards Board. (2014b). *Proposed Framework for International Education Standards*. New York: IFAC. Recuperado de <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/IAESB-Framework-Explanatory-Memo-and-Exposure-Draft-2.pdf>
- Jacomossi, F. A., & Biavatti, V. T. (2017). Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo Internatinal Accounting Education Standards Board. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 5(3), 57-78. <https://doi.org/10.18405/recfin20170304>
- Krüger, L. M., & Ensslin, S. R. (2013). Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Organizações em Contexto*, 9(18), 291-270. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v9n18p219-270>
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trad.) (3a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Lemos, P. S., & Sá, L. P. (2013). A avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do ensino médio. *Revista Ensaio*, 15(3), 53-71. <https://doi.org/10.1590/1983-21172013150304>
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* (19a ed.). São Paulo: Cortez.
- 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*, 2(1), 93-109.

- Ministério da Educação. (2016a). *Enade – Apresentação*. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/enade>
- Ministério da Educação. (2016b). *Instituições de educação superior e cursos cadastrados*. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação. (2006). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Recuperado de http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/488884
- Oliveira, M. C. de S. M. de, Paiva, K. C. M. de, & Melo, M. C. de O. L. (2008). Formação de competências profissionais e interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 32. Recuperado de <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-B2633.pdf>
- Ott, E., Cunha, J. V. A. da, Cornacchione, E. B., Jr., & De Luca, M. M. M. (2011). Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 22(57), 338-356. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772011000300007>
- Patrama, A. (2015) Bridging the gap between academicians and practitioners on accountant competencies: an analysis of international education standards (IES) implementation on Indonesia's accounting education. *Procedia – social and behavioral science*, (211), 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.004>
- Piletti, C. (2007). *Didática geral* (23a ed., 8a imp.). São Paulo: Ática.
- Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf
- Ribeiro, L. R. de C., & Escrivão, E., Filho (2011). Avaliação formativa no ensino superior: um estudo de caso. *Acta Scientiarum - Human and Social Sciences*, 33(1), 45-54. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i1.9214>
- Ruas, R. (2003). Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. *Revista de Administração de Empresas*, 43(3), 55-63. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000200004>
- Sá, P., Monteiro, A., & Lopes, A. (2014). Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileiras. In D. Fernandes, A. Borralho, & C. Barreira (Orgs.). *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas* (Vol. 1). Lisboa: EDUCA.

- Sakamoto, B. A. M. (2008). Avaliação em questão: Perrenoud e Luckesi. *Anais do Simpósio Nacional de Educação*, Cascavel, PR, Brasil, 1. Recuperado de <http://lfc.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/Artigo%20sakamoto.pdf>
- Saupe, R., Benito, G. A. V., Wendhausen, Á. L. P., & Cutolo, L. R. A. (2006). Conceito de competência: validação por profissionais de saúde. *Saúde em Revista*, 8(18), 31-37.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium*, 110, 1-58.
- Shaffel, J. S., & Shaffel, T. L. (2007). Educational assessment and the AACSB. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 215-232. <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.2.215>
- Silva, M. Z., Theiss, V., & Rausch, R. R. (2013). Avaliação da aprendizagem na educação superior: relato de uma experiência. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, (Ed. especial Anpad), 363-398.
- Slomski, V. G. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 71-89. <https://doi.org/10.4270/ruc.2013431>
- Sousa, S. Z. L. (2007). Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In C. P. de Sousa (Org.), *Avaliação do rendimento escolar* (14a ed.). Campinas: Papirus.
- Sparrow, P. R., & Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In C. Mabey, & P. Iles (Orgs.), *Managing Learning*. Londres: Thomson.

ANEXO: INSTRUMENTO DE PESQUISA

1ª Parte: Caracterização do Respondente

1. Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	2. Idade <input type="checkbox"/> até 25 anos <input type="checkbox"/> de 26-35 anos <input type="checkbox"/> de 36-45 anos <input type="checkbox"/> de 46-55 anos <input type="checkbox"/> de 56-65 anos <input type="checkbox"/> acima de 66 anos
3. Estado da Instituição de Ensino Superior na qual está vinculado _____	4. Formação acadêmica <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Administração
5. Maior titulação <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> MBA /especialização – <i>latu sensu</i> <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado <input type="checkbox"/> Outro	6. Tempo de atuação na docência no ensino superior <input type="checkbox"/> até 5 anos <input type="checkbox"/> de 6-10 anos <input type="checkbox"/> de 11-15 anos <input type="checkbox"/> de 16-20 anos <input type="checkbox"/> de 21-25 anos <input type="checkbox"/> de 26-30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
7. Tempo de atuação na instituição de ensino atual <input type="checkbox"/> até 5 anos <input type="checkbox"/> de 6-10 anos <input type="checkbox"/> de 11-15 anos <input type="checkbox"/> de 16-20 anos <input type="checkbox"/> de 21-25 anos <input type="checkbox"/> de 26-30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos	8. Tempo de atuação em cursos de graduação em Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> até 5 anos <input type="checkbox"/> de 6-10 anos <input type="checkbox"/> de 11-15 anos <input type="checkbox"/> de 16-20 anos <input type="checkbox"/> de 21-25 anos <input type="checkbox"/> de 26-30 anos <input type="checkbox"/> mais de 30 anos
9. Atuação em outra área, além da docência <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual? _____	11. Indique a área da(s) disciplina(s) que ministra no curso de graduação em Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Gerencial <input type="checkbox"/> Societária <input type="checkbox"/> Tributária <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Outra: _____
10. Indique o percentual de avaliações aplicadas no semestre (deve somar 100%) Individuais: _____% Em grupo: _____%	13. Quantidade de atividades avaliativas individuais e em grupos aplicadas em média, nas disciplinas ministradas por semestre. Avaliações individuais: _____ Avaliações em grupo: _____
12. Participação em curso de formação pedagógica <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual? _____	

2ª Parte: Percepção sobre o processo de avaliação.

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

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

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

Assertivas	Sim	Não
19. Após uma atividade avaliativa eu forneço <i>feedback</i> apenas quando solicitado por algum discente.		
20. Ao final de um semestre aplico provas para analisar o rendimento dos discentes com o propósito de classificar o desempenho deles.		
21. Por meio das atividades avaliativas verifico a capacidade criativa e produtiva do discente.		

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

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

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

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

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Contribuição	Rayanne Silva Barbosa	Edvalda Araujo Leal	Janser Moura Pereira
1. Idealização e concepção do assunto e tema da pesquisa	✓	✓	
2. Definição do problema de pesquisa	✓	✓	
3. Desenvolvimento da Plataforma Teórica	✓		
4. Delineamento da abordagem metodológica da pesquisa	✓	✓	
5. Coleta de dados	✓		
6. Análises e interpretações dos dados coletados	✓	✓	✓
7. Conclusões da pesquisa	✓	✓	✓
8. Revisão crítica do manuscrito	✓	✓	
9. Redação final do manuscrito, conforme as normas estabelecidas pela Revista.	✓		
10. Orientação		✓	