

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**COTEJAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA EMENTA DA
DISCIPLINA “CONTABILIDADE III” DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA
CATARINA, COM O APRENDIZADO DEMONSTRADO PELOS ALUNOS POR
MEIO DE UMA AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO**

NADIEG SORATO PACHECO

**FLORIANÓPOLIS
2007**

NADIEG SORATO PACHECO

COTEJAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA EMENTA DA DISCIPLINA “CONTABILIDADE III” DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, COM O APRENDIZADO DEMONSTRADO PELOS ALUNOS POR MEIO DE UMA AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Contábeis – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis.

Orientadora: Prof^ª Sandra Rolim Ensslin, Dra.

FLORIANÓPOLIS - SC
2007

NADIEG SORATO PACHECO

COTEJAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DA EMENTA DA DISCIPLINA “CONTABILIDADE III” DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, COM O APRENDIZADO DEMONSTRADO PELOS ALUNOS POR MEIO DE UMA AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO

Esta monografia foi apresentada como trabalho de conclusão do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina, obtendo a nota (média) de _____ (_____), atribuída pela banca constituída pelos professores mencionados abaixo:

Professora Elisete Dahmer Pfitscher, Dra.
Coordenadora de Monografias do Departamento de Ciências Contábeis

Professores que compuseram a banca:

Professora Sandra Rollim Ensslin, Dra.
Departamento de Ciências Contábeis

Professora Bernadete Limongi, Dra.
Departamento de Ciências Contábeis

Professor Vladimir Arthur Fey, Msc
Departamento de Ciências Contábeis

Florianópolis, 12 de Julho de 2007

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por estar sempre comigo nos bons e maus momentos ao longo desses quatro anos de estudo, permitindo-me alcançar a primeira etapa acadêmica de muitas outras que estão por vir.

Aos meus pais, em particular a minha mãe Maria, como exemplo de luta e perseverança.

Aos meus irmãos e familiares, pelo apoio e incentivo dado nessa etapa.

Aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências, meu mau-humor, e por respeitarem esse momento que é mágico para mim.

À Rádio Guararema, empresa que me acolheu no início da minha carreira profissional, que ensinou-me a trabalhar em grupo, a respeitar as diferenças dos outros e pelas várias vezes que precisei me ausentar para a conclusão deste trabalho.

As minhas colegas de classe Andreza, Cristina, Maura, Sabrina e Vanessa por sempre me apoiarem e me escutarem nos momentos de desespero.

A minha esplêndida orientadora, Prof^a Sandra Ensslin, Dra, pela paciência, carinho, amizade na condução deste trabalho e por me ajudar concluí-lo com êxito.

Aos meus professores, pelo compartilhamento de seus conhecimentos.

*Mas é preciso ter manha,
É preciso ter graça.
É preciso ter sonho, sempre.
Quem traz no peito essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida.*

Maria, Maria. Música de Milton Nascimento e Fernando Brant.

RESUMO

PACHECO, Nadieg Sorato. **Cotejamento do Projeto Político-Pedagógico e da ementa da disciplina “Contabilidade III” da Universidade Federal de Santa Catarina, com o aprendizado demonstrado pelos alunos por meio de uma Avaliação de Conhecimentos.** Monografia. Curso de Ciências Contábeis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. 84 p.

A escola, como uma organização que produz o “saber”, precisa definir os seus objetivos e discutir seus problemas a fim de alcançar o produto final com qualidade. A estruturação desses objetivos e a resolução dos problemas devem ter a participação de todos os envolvidos neste processo – gestores, professores, alunos e comunidade. Desta forma o Projeto Político-Pedagógico (PPP) aparece como instrumento utilizado nas atividades das instituições de ensino para alcance de seus objetivos. O presente trabalho busca verificar o aprendizado obtido pelos alunos que cursaram a disciplina “Contabilidade III” da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de verificar o cumprimento do Projeto Político-Pedagógico por meio da ementa da referida disciplina. A metodologia utilizada para a efetivação deste estudo deu-se em dois momentos: primeiramente foi utilizada uma revisão por meio de livros e artigos, para fundamentar o conhecimento acerca do que é o Projeto Político-Pedagógico e a avaliação, e em um segundo momento, a revisão bibliográfica de livros didáticos para a elaboração da “avaliação de conhecimento”. O objeto de estudo foram duas turmas da 4ª fase do Curso de Ciências Contábeis, uma do período matutino e outra do período noturno. Finalizados os primeiros momentos, busca-se analisar o resultado obtido através da aplicação da avaliação e verificar o aprendizado gerado. Aos dados obtidos foram dados tratamentos probabilísticos para ajudar na análise. Como resultado obtido, conclui-se que, em ambas as turmas, não houve aprendizado de todos os conteúdos da ementa. Os alunos do período matutino obtiveram aprendizado igual ou superior a 60% nos itens (i) Investimentos, com foco em classificação de empresas e no método de avaliação e perdas, (ii) ativo diferido, (iii) debêntures, (iv) reserva de reavaliação e (v) patrimônio líquido. No período noturno esses itens foram: (i) debêntures, (ii) reserva de reavaliação e (iii) patrimônio líquido. Pela média das notas percebe-se um desempenho melhor dos alunos do período matutino em relação ao período noturno, sendo 5,399 e 4,408, respectivamente, a média do período matutino e do período noturno. Esta pesquisa permite aos gestores do curso avaliar os resultados gerados e identificar se os objetivos do Curso de Ciências Contábeis, no que tange à disciplina “Contabilidade III” perante seu PPP, estão sendo alcançados e quais conhecimentos devem ser reforçados.

Palavras-chave: Avaliação de Conhecimento. Projeto Político-Pedagógico. Ementa.

LISTA DE ABREVIATURAS

CCN	Curso de Ciências Contábeis
IEs	Instituições de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAT.	Matutino
NOT.	Noturno
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Q.	Questão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência de Acertos Q. 02 – Matutino	54
Tabela 2: Frequência de Acertos Q. 02 – Noturno	55
Tabela 3: Frequência de Acertos Q. 03 – Matutino	56
Tabela 4: Frequência de Acertos Q. 03 – Noturno	57
Tabela 5: Frequência de Acertos Q. 04 – Matutino	58
Tabela 6: Frequência de Acertos Q. 04 – Noturno	59
Tabela 7: Frequência de Acertos Q. 05 – Matutino	60
Tabela 8: Frequência de Acertos Q. 05 – Noturno	61
Tabela 9: Frequência de Acertos Q. 06 – Matutino	62
Tabela 10: Frequência de Acertos Q. 06 – Noturno	63
Tabela 11: Frequência de Acertos Q. 07 – Matutino	64
Tabela 12: Frequência de Acertos Q. 07 – Noturno	65
Tabela 13: Frequência de Acertos Q. 08 – Matutino	66
Tabela 14: Frequência de Acertos Q. 08 – Noturno	67
Tabela 15: Frequência de Acertos Q. 09 – Matutino	68
Tabela 16: Frequência de Acertos Q. 09 – Noturno	69
Tabela 17: Frequência de Acertos Q. 10 – Matutino	70
Tabela 18: Frequência de Acertos Q. 10 – Noturno	71
Tabela 19: Frequência de Acertos Q. 11 – Matutino	72
Tabela 20: Frequência de Acertos Q. 11 – Noturno	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Módulos que geraram conhecimento para os alunos	74
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: % de Acerto da Q. 02 e o nº de alunos – Mat.....	55
Gráfico 2: % de Acerto da Q. 02 e o nº de alunos – Not.....	55
Gráfico 3: Comparativo de Acerto da Q. 02 – Matutino X Noturno.....	56
Gráfico 4: % de acerto da Q. 03 e o nº de alunos – Mat.....	56
Gráfico 5: % de acerto da Q. 03 e o nº de alunos – Not.....	57
Gráfico 6: Comparativo de Acerto da Q. 03 – Matutino X Noturno.....	57
Gráfico 7: % de acerto da Q. 04 e o nº de alunos – Mat.....	58
Gráfico 8: % de acerto da Q. 04 e o nº de alunos – Not.....	59
Gráfico 9: Comparativo de Acerto da Q. 04 – Matutino X Noturno.....	59
Gráfico 10: % de acerto da Q. 05 e o nº de alunos – Mat.....	60
Gráfico 11: % de acerto da Q. 05 e o nº de alunos – Not.....	61
Gráfico 12: Comparativo de Acerto da Q. 05 – Matutino X Noturno.....	61
Gráfico 13: % de acerto da Q. 06 e o nº de alunos – Mat.....	62
Gráfico 14: % de acerto da Q. 06 e o nº de alunos – Not.....	63
Gráfico 15: Comparativo de Acerto da Q. 06 – Matutino X Noturno.....	63
Gráfico 16: % de acerto da Q. 07 e o nº de alunos – Mat.....	64
Gráfico 17: % de acerto da Q. 07 e o nº de alunos – Not.....	65
Gráfico 18: Comparativo de Acerto da Q. 07 – Matutino X Noturno.....	65
Gráfico 19: % de acerto da Q. 08 e o nº de alunos – Mat.....	66
Gráfico 20: % de acerto da Q. 08 e o nº de alunos – Not.....	67
Gráfico 21: Comparativo de Acerto da Q. 08 – Matutino X Noturno.....	67
Gráfico 22: % de acerto da Q. 09 e o nº de alunos – Mat.....	68
Gráfico 23: % de acerto da Q. 09 e o nº de alunos – Not.....	69
Gráfico 24: Comparativo de Acerto da Q. 09 – Matutino X Noturno.....	69
Gráfico 25: % de acerto da Q. 10 e o nº de alunos – Mat.....	70
Gráfico 26: % de acerto da Q. 10 e o nº de alunos – Not.....	71
Gráfico 27: Comparativo de Acerto da Q. 10 – Matutino X Noturno.....	71
Gráfico 28: % de acerto da Q. 11 e o nº de alunos – Mat.....	72
Gráfico 29: % de acerto da Q. 11 e o nº de alunos – Not.....	73
Gráfico 30: Comparativo de Acerto da Q. 11 – Matutino X Noturno.....	74

SUMÁRIO

Resumo	v
Lista de Abreviaturas	vi
Lista de Tabelas	vii
Lista de Quadros	vii
Lista de Gráficos	viii
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Tema e Problema	12
1.2 Objetivo do Estudo.....	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	14
1.3 Justificativa	14
1.4 Delimitação da Pesquisa	15
1.5 Organização do Estudo	15
2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	17
2.1 Currículo	20
2.2 Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFSC	22
3 AVALIAÇÃO	25
3.1 Avaliação Institucional	25
3.2 Critérios da Avaliação	36
3.3 Breves Referências sobre o Conceito de Avaliação do Ensino-Aprendizagem	37
3.3.1 Avaliação do Ensino-Aprendizagem	40
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	43
4.1 Procedimentos para Levantamento da Bibliografia	43
4.2 Procedimentos para Coleta de Dados	43
4.2.1 Justificativa para Utilização do Instrumento Avaliativo	44
4.2.2 Construção da Avaliação	44
4.2.3 Tabulação dos Resultados	49

4.3 Procedimentos para Análise dos Dados	49
4.4 Procedimentos para Análise da Relação entre o PPP e a disciplina “Contabilidade III”	51
4.5 Enquadramento Metodológico	52
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	54
6 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS	76
REFERÊNCIAS	79
APÊNDICE A – TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO PERÍODO NOTURNO....	83
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DOS RESULTADOS DO PERÍODO MATUTINO....	84

1 INTRODUÇÃO

A sociedade competitiva - com a qual se deparam os novos recém-formados da área contábil - procura por profissionais tomadores de decisões, pró-ativos e com vasto conteúdo. O mercado de trabalho para tais profissionais está em alta, podendo estes atuar em várias áreas ligadas à Contabilidade, motivo pelo qual é necessário haver uma formação acadêmica que contemple as necessidades deste mercado, ou seja, o direito à educação de qualidade.

A própria Constituição Federal, em seu art. 205, dispõe sobre o direito à educação, elucidando ser esta dever do Estado e da família, visando ao desenvolvimento de indivíduos capazes de exercerem sua cidadania e de qualificar-se para o trabalho. Portanto, a universidade, como propagadora de conhecimento, é vista como uma das responsáveis pelo desenvolvimento dos indivíduos, ajudando-os a exercer sua cidadania e a prepararem-se para o mercado de trabalho. Para tanto, é importante que as instituições de ensino (IEs) estruturem suas atividades a fim de atenderem os requisitos desse mercado.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), diante disso, se apresenta como a estrutura, o caminho a ser seguido pelas IEs para alcançar seus objetivos, bem como a maneira como elas irão interagir com a sociedade na qual estão inseridas e com o mundo como um todo. O PPP é uma ação intencional, com objetivos definidos e com compromisso firmado, devendo ser um processo de permanente reflexão e discussão na busca de alternativas viáveis para atingir suas intenções (VEIGA, 1995).

O PPP do Curso de Ciências Contábeis (CCN) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), objetivando formar profissionais capazes de suprir as necessidades do mercado de trabalho, elaborou seu Projeto Político-Pedagógico com esses objetivos, estimulando também a pesquisa científica e a extensão.

O PPP não se mostra como uma atividade administrativa qualquer da escola, ele define o rumo das atividades pedagógicas, norteia ações de ensino-aprendizado e está elucidado no art. 12, inciso I, da Lei n.º 9.394/96. No Curso de Ciências Contábeis, o PPP contempla seus objetivos e sua missão para com seus alunos, sua forma de avaliação, a abordagem das disciplinas contidas no currículo e a interação entre uma disciplina e outra.

Como o PPP não é um mero documento, mas sim um instrumento que norteia as ações das IEs, é importante um acompanhamento dos seus objetivos para verificar-se se os mesmos estão sendo alcançados. Daí ser interessante a avaliação pois, segundo Dias Sobrinho (1997), a avaliação procura responder algo que indagamos para, a partir de seus resultados,

emitirmos um juízo de valor. Há que se salientar que a avaliação apresenta aspectos que podem ser aperfeiçoados com o intuito de se alcançar os objetivos propostos.

A avaliação de conhecimento dos futuros contadores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina é questão de extrema importância para os administradores do Curso. Pode-se, através dessa avaliação, ver a integração do PPP com seus objetivos. Em outras palavras, uma boa avaliação que apresente boas respostas abre caminho para qualificar o processo ensino-aprendizagem e alcançar os objetivos pretendidos.

A sociedade na qual a IE está inserida é uma das mais interessadas em seus resultados, pois espera qualidade nos serviços educacionais. É por meio dos dados obtidos através da avaliação que se pode aprimorar ações que levem aos objetivos.

Na avaliação com sentido quantitativo, os números não passam de simples indicadores numéricos para instrumentos de controle e seleção. Neste trabalho, a avaliação apresenta um sentido qualitativo uma vez que suas informações não possuem o objetivo de classificação, mas sim de fornecer informações importantes para os gestores do Curso de Ciências Contábeis da UFSC.

1.1 Tema e Problema

A importância do cumprimento do Projeto Político-Pedagógico está em se alcançar os objetivos propostos pelas instituições de ensino, sendo que tais objetivos envolvem globalmente toda a sociedade: gestores, professores, pais, alunos e a comunidade em geral. O PPP se apresenta como um instrumento que possibilita mudanças para qualificar o processo ensino-aprendizagem, respeitando o contexto político-social no qual se encontram essas instituições de ensino. Ele define o rumo que tais instituições devem tomar para executar um trabalho com qualidade. Desta forma, é importante que o PPP seja elaborado de forma democrática, visando a uma educação de qualidade.

Pode-se, por outro lado, falar que um dos objetivos do PPP do CCN é agregar conhecimento ao aluno no decorrer do curso, pois tal conhecimento adquirido pelos alunos é um termômetro para se constatar se os resultados estão sendo alcançados de acordo com o objetivo proposto pelo PPP. Não basta apenas um documento que contenha a orientação do trabalho pedagógico; é importante também que este seja cumprido e que sejam feitas avaliações para verificar os seus resultados.

O presente trabalho pretende verificar o aprendizado adquirido pelos acadêmicos no que tange o PPP e a ementa do Curso de Ciências Contábeis da UFSC, especificamente quanto à disciplina “Contabilidade III”, por meio da aplicação de uma avaliação.

Supondo-se que 51%, ou mais, dos alunos possam apresentar desempenho igual ou superior à nota 6,0 em cada questão, infere-se que foi adquirido conhecimento naquela questão. A adoção da média 6,0 dá-se em função de ser esta a média adotada pela UFSC como nota mínima para o aluno ser aprovado nas disciplinas. Com tal suposição, espera-se um resultado satisfatório, independente do professor que ministre a disciplina, do turno e do seu vínculo empregatício com a instituição de ensino.

Com base nesta suposição, este trabalho procurará responder ao seguinte questionamento: a *disciplina de “Contabilidade III” do Curso de Ciências Contábeis da UFSC, gerou conhecimento para seus alunos?*

1.2 Objetivo do Estudo

Este tópico discorre sobre o objetivo geral e os objetivos específicos deste estudo.

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é verificar o conhecimento que a disciplina “Contabilidade III” gerou para os alunos dentro dos parâmetros que relacionados ao PPP e a ementa da referida disciplina.

Para cumprir este objetivo geral acredita-se que a resposta pode ser obtida por meio de uma avaliação de conhecimento aplicada aos alunos do Curso de Ciências Contábeis, da UFSC, matriculados na disciplina Contabilidade IV no semestre 2007/1.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para o alcance do objetivo geral são propostos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ através de uma pesquisa bibliográfica compreender a importância do PPP;
- ✓ apresentar o PPP do curso de Ciências Contábeis da UFSC;
- ✓ apresentar a ementa da disciplina Contabilidade III;
- ✓ identificar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, conceitos de avaliação e sua importância na geração de resultados; e
- ✓ aplicar uma avaliação junto aos alunos matriculados na disciplina Contabilidade IV.

1.3 Justificativa

Conforme mencionado anteriormente, a educação com qualidade é um direito dos cidadãos e um dever do Estado e da família. Através da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/96), as três esferas do governo – federal, estadual e municipal - estão incumbidas de prover essa qualidade educacional. A mesma Lei, através de seu art. 12, incisos I a VII, encarrega as instituições de ensino de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Esta pesquisa fundamenta-se no inciso I do artigo acima, qual seja, a elaboração e a execução da proposta pedagógica das Instituições de Ensino, especificamente a proposta pedagógica do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

No emaranhado de objetivos, metas e problemas das IEs, o PPP aparece como um importante instrumento no delineamento de suas atividades. Nele estão traçados os caminhos a serem percorridos para se atingir os objetivos sugeridos. Com a mesma importância ressalta-

se o cumprimento das ementas de cada disciplina, que nesta pesquisa limita-se à disciplina “Contabilidade III”, conforme já informado anteriormente.

A avaliação apresenta sua importância na coleta de dados, devendo ser algo contínuo e permanente nas atividades da instituição com o intuito de verificar a qualidade de seus serviços e a execução de suas atividades e não como mero instrumento de medida. Conforme Dias Sobrinho (1995), a avaliação gera uma melhor compreensão da Universidade e deve ser trabalhada continuamente, já que permite a obtenção de informações sobre as áreas acadêmicas e institucionais.

Diante do exposto, a importância desta pesquisa está na tentativa de unir o processo avaliativo ao PPP para que, diante dos resultados, positivos ou negativos, a mesma possa colaborar com informações para os gestores do curso.

A motivação de iniciar este estudo através da disciplina “Contabilidade III” dá-se em função desta disciplina possuir o maior número de questões no ENADE 2006. Das 26 questões específicas, 06 (23%) referiam-se diretamente à disciplina “Contabilidade III”.

1.4 Delimitação da Pesquisa

Este estudo não tem por objetivo generalizar os resultados obtidos a fim de afirmar categoricamente se os alunos adquiriram ou não todos os conhecimentos da disciplina “Contabilidade III”, visto que não leva em consideração fatores externos que podem influenciar a apreensão do conteúdo. Este trabalho teve-se à avaliação como ferramenta para coleta de dados, aplicando-a uma única vez, no início do semestre aos alunos matriculados na disciplina Contabilidade IV, que já haviam cursado a disciplina “Contabilidade III”.

1.5 Organização do Estudo

O presente estudo é organizado da seguinte forma. Além desta seção de caráter introdutório, a seção “Projeto Político-Pedagógico” aborda o PPP e está dividida em dois subtítulos que apresentam, respectivamente, (i) Currículo e (ii) PPP do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina; a seção “Avaliação” divide-se em três

subtítulos que discorrem, respectivamente sobre, (i) Avaliação Institucional, (ii) Critérios da Avaliação, e (iii) Avaliação da Aprendizagem. O subtítulo Avaliação da Aprendizagem ainda divide-se em mais um subtítulo denominado “Breves Referências sobre o Conceito de Avaliação do Ensino-Aprendizagem”.

A seção “Metodologia da Pesquisa” está dividida em quatro subtítulos sendo, respectivamente, (i) Procedimentos para Levantamento da Bibliografia, (ii) Procedimentos para Coleta de Dados, (iii) Procedimentos para Análise dos Dados, (iv) Procedimentos para Análise da Relação entre o PPP e a disciplina “Contabilidade III”, e (v) Enquadramento Metodológico. O subtítulo “Procedimentos para Coleta de Dados”, desta seção, está dividido em (i) Justificativa para Utilização do Instrumento Avaliativo, (ii) Construção da Avaliação e (iii) Tabulação dos Resultados.

A seção “Análise dos Dados” analisa os dados obtidos por meio de uma avaliação de conhecimento; a seção “Conclusões, Limitações e Recomendações para Futuros Trabalhos” tece reflexões e faz recomendações para futuras pesquisas, a partir das limitações deste estudo; a seção “Referências” apresenta a bibliografia utilizada neste estudo.

2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O projeto político-pedagógico é o elo norteador das atividades pedagógicas e tem sido alvo de estudo de pesquisadores e professores, com o intuito de melhorar tais atividades. O processo educativo com qualidade vem ganhando mais ênfase, uma vez que terá como produto cidadãos pró-ativos, reflexivos, tomadores de decisões.

A nova LDB (Lei n.º 9394/96) preceitua, em seu artigo 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino estão encarregados de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino. Quanto aos docentes, a mesma lei, em seu artigo 13, inciso I, prevê que participem da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, e que elaborem e cumpram um plano de trabalho de acordo com a proposta pedagógica da referida instituição (art. 13, inciso II). Participarão do processo de elaboração do projeto político-pedagógico também outros profissionais da educação, da comunidade escolar e local (art. 14, incisos I e II).

Como se percebe, a nova LDB prevê a elaboração do PPP de forma coletiva, ou seja, com a participação de todos os interessados na qualidade do processo educativo.

A palavra projeto vem do latim *projectu* e significa lançar para diante. Ao construir os projetos das escolas, pretende-se executá-los, ir adiante, buscando o possível para realizá-los (VEIGA, 1995).

Segundo Vasconcelos (2002b, *apud* LIMA, 2005, p.24), o PPP pode ser entendido “[...] como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Mais uma vez, pode-se perceber a construção do PPP de forma grupal, buscando um norte, um compromisso definido entre todos os participantes do processo educativo.

Para Gadotti (1994, p.579, *apud* VEIGA 1995, p. 12),

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

O PPP pode ser visto como um instrumento teórico-metodológico, que busca melhores resultados por meio de mudanças desejáveis com uma fundamentação político-pedagógico-administrativa filosófica, contextualizando as IEs, política e socialmente, onde está inserida (LIMA, 2005).

A construção de um novo PPP requer audácia por parte dos seus elaboradores, pois é algo novo e requer quebra de uma política educacional para instauração de outra com o mesmo intuito: qualificar o processo educativo. Para Lima (2005), é complexo quando se fala em relações pedagógicas em sala de aula e de relações na escola, comumente abordadas na construção do PPP. É importante que todo o processo seja dialogado para que as IEs fiquem cientes de todos os desafios que surgirão a partir dessa complexidade.

O projeto é uma ação intencional com objetivos definidos e com compromisso firmado, por isso se torna político e pedagógico. Político por ser um compromisso sócio-político que possui interesses reais e coletivos da população majoritária, também devido à formação do cidadão que a sociedade espera. Pedagógico no sentido de que visa à formação de um cidadão pró-ativo, crítico e ético, também por cumprir seus propósitos e sua intencionalidade nas ações educativas. “Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade [...]” (VEIGA, 1995, p. 13).

O PPP não pode ser considerado algo neutro e mostra a sua importância ao procurar atender às necessidades internas e externas da instituição: internas nas dimensões das ações educativas para a formação de um cidadão pró-ativo; externas para saciar o desejo da sociedade de um cidadão participativo, ético, compromissado.

Os objetivos do curso e seu direcionamento ficam claros no PPP, afirmam Araújo e Lacerda (2002). O projeto político-pedagógico de cada curso, deve atualmente contemplar (Andrade *et al.*, 1998, p.11. *apud*, ARAÚJO e LACERDA, 2002):

- a) *grade de disciplinas segundo o currículo mínimo de administração estabelecido pela Resolução n.º 2/93 do CFE, respeitando as horas mínimas de Formação Básica, Instrumental, Profissional e Complementar;*
- b) *quadro resumo total de horas de disciplinas de Formação Básica, Instrumental, Profissional e Complementar;*
- c) *ementário das disciplinas com bibliografia básica;*
- d) *quadro resumo com o nome das disciplinas por professores com breve resumo do curriculum vitae (área de conhecimento da graduação ou pós-graduação, experiência em magistério, profissional e publicação salientando a pertinência da disciplina que irá lecionar);*
- e) *estrutura e funcionamento de estágio supervisionado;*

- f) *regime escolar, vagas anuais, turnos de funcionamento, dimensão das turmas, período máximo e mínimo para integralização curricular;*
- g) *sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem;*
- h) *integração ensino, pesquisa e extensão;*
- i) *atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão com destaque para as atividades desenvolvidas pela Empresa Júnior; envolvimento com a comunidade: indicar as parcerias.*

O exemplo acima se refere ao PPP do curso de Administração, mas que pode ser estendido à demais cursos. Pode-se perceber que o PPP é um processo democrático, contínuo, abrangente e de importância para a qualidade dos serviços da instituição, pois a envolve por completo e objetiva realizar suas intenções.

Conforme Veiga (2005), para uma construção possível do projeto político-pedagógico é necessário que professores, equipe escolar e funcionários tenham situações propícias lhes permitam aprender, pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente. Este não tem como objetivo a reestruturação formal da escola, mas qualificar todo o processo vivido.

Para Bussmann (1995), o projeto político-pedagógico deve renovar-se constantemente e ser cultivado com inspiração e criatividade crítica.

O PPP, como organização do trabalho da escola, está fundado em princípios que deverão nortear a escola democrática, conforme Veiga, (1995):

a - Igualdade: este princípio explana as condições para acesso e permanência na escola. A igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela escola, visto que existe uma desigualdade no ponto de partida.

b – Qualidade: a ênfase deste princípio está na qualidade para todos, não devendo ser privilégio somente de algumas classes sociais e econômicas. A qualidade vai além da quantidade, isto é, não basta o ingresso em sala de aula, mas sim a permanência nela.

c – Gestão democrática: abrange dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Ela visa a enfrentar problemas de exclusões, reprovações e desistência de alunos, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Essas questões levam à execução coletiva de um PPP que atenda à educação das classes populares. A gestão democrática busca a participação de todos os envolvidos na escola nas decisões administrativo-pedagógicas.

d – Liberdade: este princípio está ligado à idéia de autonomia. No ambiente escolar, a liberdade está associada à participação e à responsabilidade de pais, alunos, professores e administradores na construção do projeto político-pedagógico. A liberdade deve ser vista como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar.

e – Valorização do magistério: a qualidade do ensino, da formação de cidadãos práticos está ligada a sua formação, às condições de trabalho, à remuneração dos profissionais da educação. O PPP deve, para tanto, contemplar a formação continuada dos educadores para que estes se qualifiquem em diversos assuntos ligados ao processo de ensino-aprendizado.

A junção de todos esses princípios leva a um processo educativo norteador de vários objetivos. É importante a igualdade de oportunidades para todos e com qualidade, independentemente da classe econômica, qualidade esta que não se restringe aos fatos quantitativos mas à agregação de valor aos alunos. A participação de todos os interessados na construção do PPP mostra a liberdade para algo, que implica na busca da qualidade do ensino-aprendizagem. A educação continuada é de vital importância para a atualização dos docentes que, conseqüentemente, utilizar-se-ão de novos conhecimentos para elaborar melhor suas aulas e seus conteúdos.

2.1 Currículo

O currículo, como um dos itens integrantes do PPP, não pode ser esquecido. Para Lima (2005, p.26), o currículo é “[...] perpassado por ideologias e cultura” e deve visar à integração das disciplinas.

Para Goodson (1995, p 31), “currículo vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso [...]”. Por isso, o autor define currículo como um curso a ser seguido ou apresentado.

O curso aparente ou oficial dos estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – “metas e objetivos”, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (TONKINS, 1986, p 1, *apud* GOODSON 1995, P 31).

O currículo se apresenta como um dos itens que compõem o PPP, sendo constituído pelas matérias que deverão ser lecionadas pelos docentes. Possui valores da IE e da sociedade no qual está inserido; torna-se uma norma que contém as metas e objetivos dos cursos.

O currículo é um processo dinâmico implicado em relações do saber, “transmite visões sociais, particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira e Silva, 1999, p. 7/8, *apud*, ARAÚJO e LACERDA, 2002). Para Veiga (1995, p.26):

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Para Sacristán (2000), o currículo pretende concretizar os fins sociais e culturais de socialização da educação escolarizada ou seu desenvolvimento, a imagem de modelo educativo determinado, podendo ser analisado a partir de cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e a escola.
- Projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.
- Fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas seqüências para abordá-lo, etc.
- Referem-se ao currículo os que o entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõe a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- Referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas (SACRISTÁN, 2000, p.14).

O processo de produção de conhecimento escolar deve ser analisado profundamente, uma vez que este se mostra como processo e produto. Tal análise ajuda a compreender as questões curriculares. O currículo é dotado de conteúdo social e cultural para o desenvolvimento e formação do cidadão dentro da sociedade em que está inserido.

Para Veiga (2005), é preciso analisar alguns pontos na organização curricular:

- o currículo não é um instrumento neutro;
- o currículo não pode ser separado do contexto social;
- a organização curricular adotada pela escola;
- o controle social.

Perante esses pontos pode-se observar que o currículo expressa uma cultura e uma ideologia, e está ligado à sociedade inserida. A escola deve procurar formas de integrar os conteúdos para que estes façam parte de um todo, interagindo entre si.

Sacristán (2000) afirma que o currículo, através de seus conteúdos, de sua forma e das práticas que cria em torno de si, realiza o projeto de cultura e socialização ao mesmo tempo. Por isso a importância da análise do projeto curricular, que também indica a missão da instituição de ensino através de seus conteúdos e formas.

2.2 Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina

Com o objetivo de aperfeiçoar o curso e preparar melhor os acadêmicos para suas futuras atividades profissionais, o Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina reexaminou sua grade curricular e os conteúdos contemplados. Com isso elaborou um novo PPP em 2005.

O PPP do Curso de Ciências Contábeis está subdividido em 10 itens. No primeiro item é feita uma introdução sobre as características do curso, como a preocupação com a revisão de sua grade curricular e dos ensinamentos oferecidos. No segundo item é feita uma contextualização institucional, geográfica e social. Neste item são abordados assuntos como: a criação do curso superior no Estado de Santa Catarina e a criação e localização da UFSC. O terceiro item aborda a situação atual do CCN da UFSC e novas perspectivas, como o número de vagas, o corpo docente e a uniformização da seqüência curricular.

O novo currículo prevê igualdade entre a oferta de disciplinas para os turnos matutino e noturno. Com exceção da última fase, quando os alunos cursarão duas disciplinas para se dedicarem ao trabalho de conclusão de curso (TCC) – pré-requisito obrigatório para conclusão do mesmo -, as fases terão 04 horas/aula diárias, evitando a oferta de disciplinas com 03 horas/aula, que apresentavam pouca produtividade. Como desafio ao profissional da Contabilidade, o PPP apresenta a globalização da economia.

A legislação considerada na elaboração do PPP foi abordada no item 4, como por exemplo, o Parecer nº. 146/02, que delineou o perfil desejado do formando do Curso de Ciências Contábeis, bem como suas competências e habilidades, e os conteúdos curriculares a serem apreciados em seus PPPs. Os conteúdos curriculares ficaram assim divididos:

I – Conteúdos de formação básica, que contemplam “estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística”;

II – Conteúdos de formação profissional, que compreendem “ estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, além de suas relações com a Atuária, e da Auditoria, da Controladoria e suas aplicações peculiares ao setor público e privado”;

III – Conteúdos de formação teórico-prática, que compreendem “Estágio Curricular Supervisionado, atividades complementares, estudos independentes, conteúdos optativos, prática em laboratório de informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade”(PPP do Curso de Ciências Contábeis da UFSC).

O item 5 trata do perfil do ingressante por achar importante conhecer as expectativas que ele tem em relação ao curso, sua bagagem cultural e sua procedência, pois essas informações influenciam a metodologia a ser adotada pelos professores do curso.

O objetivo geral e os objetivos específicos do curso estão delineados no item 6. Como objetivo geral o curso pretende “[...] proporcionar uma visão ampla e interdisciplinar da Contabilidade e do Mercado, formar profissionais capazes de atuar com competência e ética, cômicos de sua cidadania, e estimular a pesquisa na área contábil.”

Os objetivos específicos do Curso de Ciências Contábeis estão listados abaixo:

- a) Capacitar o aluno a mensurar, avaliar, registrar e controlar o patrimônio das organizações, tanto públicas como privadas e suas alterações;
- b) Capacitar o aluno a relatar, de forma correta e analítica, os eventos patrimoniais;
- c) Capacitar o aluno a participar das tomadas de decisão da organização em que vier a atuar;
- d) Estimular o aluno à produção científica;
- e) Estimular o aluno a participar da vida social através de atividades complementares e de extensão.

O sétimo item trata dos procedimentos metodológicos, que significam, para entendimento do PPP, “as proposições enunciadas no Plano de Ensino de casa professor e estas devem convergir para um entendimento do processo ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.” Os procedimentos serão discutidos por professores das disciplinas afins, em núcleos de discussões, procurando adotar temáticas que visem à integração curricular.

Na elaboração do seu PPP o Departamento de Ciências Contábeis se preocupou com a forma de avaliação dos acadêmicos (item 8). Com o objetivo de não afetar o processo ensino-aprendizado estabelecido em seu PPP, o Departamento de Ciências Contábeis entende a avaliação deste processo “não apenas como juízo de valor sobre conteúdos memorizados em tempo linear de aprendizagem mas como diagnóstico do próprio contexto dos objetivos propostos como atividades de ensino-aprendizagem.” O presente PPP apresenta três funções e finalidades que a avaliação pode assumir: (i) avaliação somatória: tem função classificatória e geralmente ocorre no final do período letivo, objetivando classificar o aluno em termos de aproveitamento de conteúdo e sua aprovação para o próximo semestre; (ii) avaliação

diagnóstica: visa a conhecer os saberes prévios dos alunos no início do período letivo, procurando identificar outras formas para o processo ensino-aprendizagem para solucionar eventuais problemas; e (iii) avaliação formativa: busca identificar se está ocorrendo a construção de conhecimentos por parte do aluno por meio de seus objetivos propostos e da metodologia adotada. A avaliação formativa é realizada durante todo o curso do processo ensino-aprendizagem.

O item 9 aborda o perfil do egresso e por meio de trabalho de conclusão de curso, foi possível identificar que no período de 2003.1 a 2004.1 o percentual de desemprego diminuiu e um percentual elevado de formados já atuava na área contábil.

O novo PPP, em seu item 10, tratou da organização curricular que estava dividida em 4 sub-itens. O primeiro subitem trata da organização curricular de acordo com a área de formação (formação básica, formação profissional e formação teórico-prática); o segundo aborda as atividades complementares e de extensão; o terceiro sub-item versa sobre a integralização curricular, em que são computados o total de horas das áreas de formação, além das horas de atividades complementares e de extensão. A organização curricular de acordo com a fase está tratada no quarto sub-item. Em cada fase estão explanadas as disciplinas, o número de horas/aula e o pré-requisito necessário para cursar a disciplina. Os elaboradores do PPP se preocuparam em colocar as disciplinas em uma seqüência lógica em termos de conteúdo e em grau de complexidade. Na última fase os alunos cursarão somente 2 (duas) disciplinas para que tenham mais tempo para a elaboração do seu trabalho de conclusão de curso.

3 AVALIAÇÃO

Esta seção objetiva proporcionar algumas visões sobre a avaliação, dentre elas a: (i) Avaliação Institucional e a (ii) Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem.

3.1 Avaliação Institucional

A avaliação, conforme literatura estudada, é um tema que vem ganhando maior importância nos últimos anos. Segundo Balzan e Sobrinho (1995), na década de 1980, a comunidade científica e docente bem como as agências governamentais ligadas à educação superior, começaram a falar sobre a necessidade da avaliação institucional nos ambientes educacionais.

Para Lucena (1992, p. 35), “a prática da avaliação, entendida no seu sentido genérico, é tão antiga quanto o próprio homem. É o exercício da análise e do julgamento sobre a natureza, sobre o mundo que nos cerca e sobre as ações humanas”. Antes de Cristo os processos de avaliação já eram utilizados para fins de seleção de indivíduos para o serviço público ateniense (DIAS SOBRINHO, 2002). Para Carmo *et al.* (2004), “as primeiras idéias de avaliação estavam ligadas ao ato de medir, fato este que vem desde 2.205 a.c quando o grande imperador chinês examinava seus oficiais a cada três anos com o objetivo de promovê-los ou demiti-los”.

A necessidade de avaliar é, portanto, um processo antigo que foi se aprimorando para atender às necessidades dos interessados em seus resultados. No meio institucional a avaliação é um instrumento importante para conhecer aspectos que podem ser aperfeiçoados a fim de atender as metas dos gestores e de transmitir informações aos demais interessados, qualificando seus serviços.

Avaliar significa fundamentar-se naquilo sobre o que interrogamos: dados e informações que colhemos. A partir dos fatos forma-se então a construção de juízos de valor. “É um processo de forte conteúdo ético, pois indaga sobre valores e significados sociais” (DIAS SOBRINHO, 1997, p.72).

Ristoff (1999) associa a avaliação à qualidade; para ele o processo de avaliação busca no objeto avaliado suas virtudes e os valores que o prezam. O autor também expõe que “o

processo de avaliação e da busca de qualidade na Academia começou há mais de dois mil anos e seu primeiro grande avaliador foi, sem dúvida, Sócrates” (RISTOFF, 1999, p. 36).

Rizzatti e Dobes (2004) afirmam que “avaliar é uma idéia que não é nova, mas que sempre acompanhou as Instituições de ensino Superior, formal ou informalmente”.

Assim, percebe-se que há, entre os autores citados, um consenso quanto à necessidade de avaliar e que este processo é delicado quando se trata de emitir juízos de valor.

Avaliar uma instituição é compreender suas finalidades, seus projetos, missão, clima, pessoas, relações sociais, dinâmica dos trabalhos, disposições legais, grupos dominantes e minorias, anseios, conflitos, valores, crenças, princípios, cultura. Portanto, é um empreendimento ético e político, pois, cada instituição tem sua própria característica e cada avaliação tem suas próprias indagações. “Não há, portanto, um modelo pronto para uso geral e indiscriminado, como se houvesse uma fórmula única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa” (DIAS SOBRINHO, 1997, p.73).

Conforme o autor acima citado, a avaliação não é um modelo pronto que se aplica em qualquer organização, quer seja educacional ou empresarial. É importante respeitar as peculiaridades do objeto avaliado, tais como região e situação econômica, entre outras, não visando principalmente à comparação, mas sim a um meio que permite a obtenção de informações.

Baseando-se em Sócrates, Ristoff (1999, p. 38) expõe quatro aspectos importantes da avaliação:

- ✓ Avaliar pode ser perigoso, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado;
- ✓ Avaliar significa afirmar valores, sempre a partir de parâmetros pré-estabelecidos, e não é, portanto, nunca, um processo neutro;
- ✓ Avaliar sem respeitar a identidade do que está sendo avaliado equivale a emitir um juízo que a priori o condena;
- ✓ A avaliação é um processo de descoberta e auto-descoberta. Ao avaliar o avaliador se auto-avalia, forçando a comparabilidade dos elementos avaliados em função dos termos que servem de base para a avaliação.

Para Macedo, Verdinelli e Stuker (2004), a avaliação deve ser vista como um instrumento de grande importância para os gestores da educação a fim de mensurar os esforços da organização na direção de sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.

Segundo Franco (2001, *apud*, ESMANIOTTO e DA SILVA 2004), a avaliação exerce um papel vital, principalmente na educação fundamental. Para o autor, nesse período a avaliação fornece dados para que professores e alunos encontrem altos e baixos do processo

ensino-aprendizagem, providenciando, desta maneira, ações para que este processo obtenha sucesso.

Como nas organizações empresarias há a utilização de instrumentos para a tomada de decisão, nas organizações educacionais a avaliação é utilizada para auxiliar os gestores, docentes, discentes e corpo administrativo. Nesse sentido, não se pode ver a avaliação como uma forma de o professor avaliar o aluno para a obtenção de uma nota final, mas sim como uma maneira de aprimorar a forma de exposição do conhecimento, com o objetivo de qualificar o processo ensino-aprendizado.

Para Dias Sobrinho (2002, p. 11)

avaliar é antes de tudo um processo de auto-conhecimento, de aprendizagem institucional – um processo contínuo, permanente, global, democrático, legitimado politicamente, consolidado tecnicamente, e capaz de identificar os pontos fortes e fracos e as potencialidades da instituição no tempo e no espaço.

No processo da tomada de decisão, a avaliação é o processo que seleciona as informações necessárias para dar apoio àqueles que decidirão na escolha de alternativas (Alkin, 1972, *apud* VERDINELLI, GRANZOTTO, TARNOWSKI, 2004). Nesse enfoque, Amorim (1992) destaca que “se os dados e os resultados da avaliação forem trabalhados de forma crítica poderão contribuir para a correção e o aperfeiçoamento de muitas das atividades pedagógicas desenvolvidas por alunos e docentes no interior das instituições universitárias”.

Há um consenso entre os autores citados no sentido de que a avaliação tem um grande papel na tomada de decisão dos gestores acadêmicos. A qualidade dos dados e a sua boa utilização tendem a fornecer bases para o aperfeiçoamento e a correção das atividades universitárias, o que conduz ao sucesso das atividades exercidas pela instituição.

Para Dias Sobrinho (1995), a avaliação deve ser trabalhada continuamente para gerar uma melhor compreensão da Universidade, já que permite a obtenção de informações sobre as áreas acadêmicas e institucionais.

A avaliação no ensino superior é um tema que envolve dificuldades mas, ao mesmo tempo, é estimulante quando visa à implementação de estratégias de mudança cultural ou mesmo quando melhora a qualidade dos serviços prestados (RIZZATTI e DOBES, 2004). Os autores mostram, ainda, que a avaliação é também uma ferramenta para o desenvolvimento de análises que possam subsidiar e definir diretrizes que objetivem o aprimoramento dos processos administrativos das IEs.

Para Esmanioto e Da Silva (2004, p. 409), “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivo fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou

manutenção de políticas educacionais”. Para os autores, mesmo a avaliação sendo realizada de modos diferentes, por diversas pessoas e em níveis variados, é considerada parte do processo educacional. A avaliação educacional ajuda os docentes na verificação das possibilidades e limites dos alunos quanto à recepção do que lhes é ensinado, como também verifica se os alunos atingiram os objetivos propostos.

Rizzatti e Dobes (2004, p. 382) enfatizam que

não há dúvida de que avaliação é uma prática necessária às instituições de ensino superior. Por intermédio dela é que se pode emitir, com maior segurança, juízo de valor sobre a qualidade do trabalho e sobre seus produtos numa instituição, comparando-se o desempenho organizacional com padrões previamente conhecidos e determinados.

Dias Sobrinho (1997) explana também que a avaliação deve respeitar a identidade institucional e que existem critérios gerais que constroem os significados da universidade. Assim, não há um modelo único e universal de universidade, considerando que as instituições de ensino superior experimentam uma constante diversificação. As diferenças vão das estruturas educacionais aos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos, dos métodos à formação profissional e às formas de inserção na sociedade com vistas a compreender as suas funções sociais. Estes aspectos podem ser caracterizados quanto aos tipos de centro de educação superior universitário e não universitário, quanto à magnitude, ao perfil acadêmico, aos estudantes, às fontes de financiamento e à natureza jurídica.

A comparabilidade entre uma instituição e outra através dos dados fornecidos pela avaliação, quer sejam educacionais ou administrativos, não é algo correto pois, como Dias Sobrinho comenta acima, deve-se respeitar a identidade institucional, suas diferenças, a sociedade na qual está inserida. Como já citado anteriormente, não há um modelo padrão de avaliação pois esta deve se adaptar à realidade do objeto avaliado para mostrar a sua realidade.

Para Sordi (2006), a avaliação não pode ser tomada como atividade neutra. Ela mostra a qualidade praticada, sinaliza o rumo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ajudando na tomada de decisão, induzindo e reafirmando valores. Conforme a autora, a avaliação também é um “importante instrumento de controle social sobre a qualidade de formação na educação superior, por isso pressupõe e implica a participação de todos os atores envolvidos no processo. Reclama pelo diálogo e pela transparência valorativa”, (SORDI, 2006, P 91).

Para Macedo, Verdinelli e Stuker (2004, p. 433),

a avaliação interna é importante como prestação de contas, visto que as universidades são responsáveis pela satisfação das necessidades e dos desafios da sociedade a que servem. Acrescente-se a estes aspectos, a responsabilidade que a universidade tem diante de si mesma pela qualidade da docência.

Um dos principais interessados nos resultados da instituição é a sociedade na qual ela está inserida, pois a vê como disseminadora do conhecimento, e a avalia quanto à formação educacional. Sob este enfoque, a avaliação é uma ferramenta que ajuda na observação da qualidade do corpo docente, os objetivos do PPP, que devem primar pela qualidade dos seus serviços.

Dias Sobrinho (1997) propõe que a avaliação não sirva de organizador social das universidades para separar aquelas que estão acima daquelas que estão abaixo do nível de qualidade. Para ele, o nível não é simplesmente altitude ou indicador métrico, embora assim pareça pois tradicionalmente se tem vinculado a avaliação à mensuração, à medida, à comparação e à classificação. Os números sempre tiveram uma relação muito forte com a avaliação, até porque a quantidade, além de ser a dimensão mais visível, é também a mais fácil de se operar. Contudo, o autor alega que o nível não é simplesmente uma medida ou um indicador numérico; é, acima de tudo um instrumento de controle e de seleção social.

A avaliação, no presente estudo, não tem como objetivo comparar ou classificar os alunos em função de suas notas.. Embora seja mais fácil compreender os números, é necessário entender a essência da avaliação no seu sentido qualitativo.

Rizzatti e Dobes (2004, p.378) afirmam que,

De um modo ou de outro, avaliar a instituição não significa necessariamente (e não deveria ser) um meio fundamentado por informações para punir atos avaliados, mas, sim, um processo que exige questionamento e reflexão sobre as ações, para que, ao apoiar as decisões, possa levar a correções e direcionamentos, buscando o crescimento do indivíduo e dos processos da organização, implementação de novas estratégias.

Dias Sobrinho (1997) explica que desde a Revolução Industrial a avaliação escolar está ligada às necessidades crescentes de ordenamento e seleção social. Por isso, as avaliações carregam o peso da comparação. Assim, o autor cita alguns exemplos dessas avaliações:

- ✓ Avaliação como julgamento de aspectos. Neste caso, especialistas emitem juízos de valor a respeito de matéria de sua área, de forma inapelável, sem necessidade de conhecimentos especiais sobre avaliação.
- ✓ Avaliação como medição. Com o desenvolvimento da psicologia experimental e diante do crescente anseio pela objetividade na verificação da aprendizagem, a avaliação se reduziu à elaboração de instrumentos de medição e à interpelação quantitativa dos resultados. Uma vez que a medição

- não conduz à emissão de juízos de valor, ela não pode ser considerada avaliação em sentido pleno.
- ✓ Avaliação como comprovação de logro de objetivos. Essa concepção leva a avaliação para além da questão da aprendizagem dos alunos. Envolve a avaliação dos docentes, dos planos e programas de estudo, dos materiais e recursos didáticos, em função dos objetivos internos previamente estabelecidos.

A avaliação pode ser compreendida de diversas formas. Para a avaliação das instituições é necessário avaliar a organização como um todo, em seu sentido qualitativo e quantitativo, visando o aprimoramento do seu processo de ensino-aprendizagem.

A universidade, neste contexto de avaliação, é vista sob duas óticas: primeiro como disseminadora de conhecimento, formadora da cidadania e promotora da crítica; segundo sob o ponto de vista econômico, como função profissionalizante e operacional a fim de atender às necessidades do mercado. Neste enfoque, a avaliação também é vista através de duas perspectivas: a somativa e a formativa. Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação formativa assume uma visão ética e política, com valores públicos e democráticos, que vê a universidade como entidade comprometida com a sociedade. Já a concepção somativa é caracterizada pela dimensão técnica e objetiva e tem uma função controladora.

Dias Sobrinho (2002) também enfatiza que “a relação entre Estado e sistema de ensino superior é essencialmente uma relação de avaliação definida pelo governo. Este vê o sistema de educação basicamente como sistema de ensino, formador de profissionais”. De acordo com Sinaes (Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Superior) (2003), as avaliações somativas têm tido mais freqüência do que as avaliações formativas.

A avaliação educativa distingue-se do mero controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio de elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmicas institucionais. A avaliação educativa interliga duas ordens. Uma é a de verificar, conhecer, organizar informações, constatar a realidade. Outra é a de questionar, submeter a julgamento, buscar a compreensão de conjunto, interpretar causalidades e potencialidades, construir socialmente os significados e práticas da filosofia, política e ética educativas, enfim, produzir sentidos (SINAES, 2003, p.64).

A avaliação somativa está ligada com dados quantitativos, de interesse econômico e social, enquanto a avaliação formativa segue com dados qualitativos, num sentido social, preocupado com a qualidade, ética, políticas sociais das suas atividades, ocorrendo durante todo o processo de ensino-aprendizado.

Segundo Dias Sobrinho (2005) a avaliação é parte intrínseca e constituinte do complexo fenômeno de construção humana. Quando se dá ênfase à função formativa e à natureza social e pública das instituições educativas estamos acentuando a importância da avaliação qualitativa, sem diminuir a quantitativa como parte do processo.

Para o Sinaes (2003), o processo avaliativo deve trabalhar duas dimensões importantes:

a) avaliação educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e b) regulação em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimentos, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado.

Para Dias Sobrinho (1995, p.54), “a exigência da avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumenta a crise das universidades, em grande parte em virtude das dificuldades orçamentárias e de sua crescente incapacidade de responder satisfatoriamente às múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias demandas que lhe são postas”. Neste contexto, o autor vê a avaliação institucional como poderosa ferramenta para a resolução de problemas entre a universidade e as políticas governamentais. Ainda para o autor (1995, p.34), “através da Avaliação Institucional, contínua, global e formativa, a Universidade adensa as suas relações sociais e pedagógicas”.

Esta crise levantada pelo autor pode ser a razão para que hoje existam mais avaliações somativas, conforme o Sinaes (2003), com o intuito de estabelecer uma melhor relação entre a universidade e as políticas governamentais.

O Sinaes (2003) classifica a avaliação institucional em três aspectos:

- ✓ O objeto da análise, em seu sentido técnico e formativo, envolve toda a comunidade acadêmica: estrutura, relações, atividades, suas funções e finalidades;
- ✓ Professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa são os sujeitos da avaliação;
- ✓ Os processos avaliativos adotam os procedimentos institucionais.

Dentre os objetivos da avaliação se contam o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas (SINAES, 2003, p.71).

As instituições devem estar formalmente integradas no sistema de educação superior; para isso, os processos avaliativos se vincularão às funções de regulação e auto-regulação, sendo obrigatórios para a integração. Neste sentido, a auto-avaliação é um instrumento obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação e também terá importantes funções de auto-regulação. Através da auto-avaliação as instituições conhecerão melhor a sua realidade, isto é, poderão praticar atos regulatórios para dar mais qualidade e pertinência a seus objetivos e missões (SINAES, 2003).

Como funções importantes da auto-avaliação permanente, Sinaes (2003) explana:

auto-conhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízo de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição. Nesse sentido, os processos de auto-avaliação devem ser permanentes, isto é, construir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais (SINAES, 2003, p. 72).

O processo de avaliação deve ser algo permanente contido nas atividades da instituição, pois é a avaliação que dá os fundamentos para a concretização dos objetivos e missões da instituição, que envolve todos aqueles que estão inseridos direta e indiretamente na organização educacional.

Sobre Avaliação Institucional, Dias Sobrinho (1995) afirma que ela produz conhecimentos sobre as atividades universitárias, principalmente no que tange à docência, à pesquisa e à extensão, promovendo juízos de valor e apontando sugestões para melhorar a sua qualidade.

Dias Sobrinho (1995) apresenta ainda dez verbetes que ajudam na compreensão da avaliação institucional das universidades:

- ✓ Totalidade: a avaliação deve compreender todas as atividades da universidade: ensino, infra-estrutura, condições de trabalho. A totalidade está tanto no objeto como no sujeito da avaliação.
- ✓ Integração: a avaliação institucional deve enlaçar os diversos níveis, áreas e dimensões institucionais. “[...] deve conduzir à compreensão e construção de totalidades integradas”.
- ✓ Processo: o processo ensino-aprendizagem está em constante transformação, necessitando de constante atualização. Da mesma forma, a avaliação institucional deve ser cultura da universidade, não podendo deixar de ser pró-ativa.

- ✓ **Pedagogia:** a avaliação conforme o autor, é uma prática social que tem seu valor formativo, e é importante produtora de conhecimento e juízos de valor. No processo, a avaliação intervém qualitativamente no seu desenvolvimento e na composição comunicativa da universidade, atuando na educação das pessoas que ali atuam.
- ✓ **Orientação formativa:** tem função instrumental e pró-ativa, ou seja, a avaliação constituída a partir do processo de elaboração de conhecimentos e de crítica, também produz, no interior do seu próprio desenvolvimento a conscientização a necessidade de transformação do próprio processo de avaliação e de seus agentes.
- ✓ **Qualidade e ênfase qualitativa:** a avaliação tem como objetivo central a qualidade, tanto para diagnóstico quanto para o processo de melhoria. A ênfase qualitativa busca criar possibilidades de compreensão nas questões que possam criar divergências e elaborar acordo em volta dos programas e dos princípios fundamentais.
- ✓ **Flexibilidade:** o processo avaliativo por ser dinâmico e operar no dia-a-dia; deve comportar certos graus de flexibilidade e adaptabilidade, porém isso não pode significar desvios dos objetivos e princípios, mas uma adaptação que possa gerar maior qualidade.
- ✓ **Credibilidade:** “é imprescindível que todos se sintam seguros quanto à direção traçada e confiem nos articuladores do processo”.
- ✓ **Comparabilidade:** comparar o traçado e o realizado, o passado e o presente, entre o que está sendo e aquilo que julga ser.
- ✓ **Institucionalidade:** desenvolver a avaliação em toda a organização universitária, com o apoio oficial e pelos caminhos formais.
- ✓ **Permanência:** ter permanência assegurada para além dos projetos específicos de uma dada reitoria.

Como se percebe, a avaliação não é algo tão simples pois, ela deve envolver toda a instituição, desde a graduação até os programas de doutorado, desde a comunidade externa até os discentes e funcionários. Deve ser um processo contínuo e atualizado. No seu sentido formativo, a avaliação atua no desenvolvimento do conhecimento repassado para os que ali estão. Fornece informações para o aprimoramento das atividades internas, é pró-ativa, tem como objetivo a qualidade, busca mitigar as divergências encontradas e elaborar um plano para convergir os princípios para os programas criados. A fim de gerar maior qualidade, o

processo avaliativo deve ser flexível, porém não pode se desviar do seu objetivo. As informações precisam ser confiáveis e fidedignas. É importante que esse processo seja acompanhado do início ao fim, para que se estabeleça uma relação do projetado com o realizado.

Para Belloni *et al.* (1995, p.89), “a avaliação institucional é um processo de aferição do desenvolvimento de ações, que permite o auto-conhecimento institucional, a correção e o aperfeiçoamento das ações institucionais”. Para os autores, a qualidade também é o objetivo central da avaliação e os mesmos apresentam cinco componentes integrantes do desempenho institucional:

- ✓ Ensino de Graduação e de Pós-Graduação: são consideradas a metodologia de ensino e a qualificação docente; com relação à pós-graduação, a orientação acadêmica para a elaboração de dissertações e teses.
- ✓ Pesquisa: importância técnico-científica e político-social, interdisciplinaridade e continuidade das atividades ou linhas de pesquisa.
- ✓ Extensão: relevância técnico-científica, político-social e cultural das atividades desenvolvidas.
- ✓ Infra-estrutura para o desenvolvimento do ensino de pesquisa e da extensão: qualidade dos setores técnicos, recursos físicos e infra-estrutura acadêmica.
- ✓ Administração: recursos humanos – corpo administrativo - , estrutura administrativa e colegiada.

Como princípios da avaliação, Ristoff (1999) apresenta aqueles que explícita ou implicitamente construíram o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB):

- ✓ Globalização: avaliar a universidade como um todo, não parcialmente.
- ✓ Comparabilidade: busca uma uniformidade de metodologia e indicadores. O PAIUB não objetiva a promoção ou ranqueamento.
- ✓ Respeito à Identidade Institucional: contemplar as características próprias de cada instituição e visualizá-las na conjuntura das inúmeras diferenças existentes no país.
- ✓ Não punição ou premiação: os dados da avaliação não estão vinculados à premiação ou punição, mas sim às informações que possam aumentar a qualidade do serviço.

- ✓ Adesão voluntária: estabelecer um programa de avaliação que tenha um maior número de participantes a fim de garantir legitimidade política.
- ✓ Legitimidade: visa à construção de indicadores adequados, capazes de dar significado às informações e à construção de informações fidedignas capazes de ser absorvidas pela comunidade acadêmica, para assim garantir legitimidade técnica.
- ✓ Continuidade: este princípio permite a comparabilidade dos dados de um momento e outro revelando o grau de eficácia das medidas adotadas, e também testar a confiabilidade dos instrumentos e dos resultados.

À luz deste enfoque, verifica-se que a avaliação também deve ser efetuada em toda a organização educacional, com indicadores uniformes para a comparabilidade de suas informações internas e não com vistas à comparabilidade entre uma instituição e outra. Cumpre respeitar as diferenças de cada instituição avaliando a realidade na qual ela se encontra, aprimorar as atividades para melhorar a qualidade e não com o intuito de julgar ou punir a organização, conferir a confiabilidade das informações através de um número expressivo de participantes. A continuidade deste processo com indicadores uniformes permite a comparabilidade dos resultados internos da organização.

O processo de avaliação propõe também firmar valores. A palavra valor está inserida na palavra avaliação, não podendo, desta forma, fugir de seu sentido valorativo (RISTOFF, 1999).

Para Dias Sobrinho (1997), “vamos chegando a um conceito de avaliação muito mais complexo e abrangente que descobrir atributos e julgar os graus de aceitabilidade de um programa, de procedimento de ensino ou do comportamento de um indivíduo ou de um grupo [...]”. O autor propõe um processo em que os aspectos e as etapas se articulem de forma organizada. Mais do que uma simples medida episódica, a avaliação é um processo que requer a articulação de diferentes etapas e procedimentos intrincados em todas as atividades humanas. Diz ele, ainda, que a melhor avaliação não é necessariamente a que esclarece os problemas e cala as dúvidas e divergências.

Após conhecer os aspectos da avaliação tem-se uma noção mais clara de sua complexidade. Avaliar não é a aplicação de um simples questionário pois envolve toda uma organização e esta é, em si, um objeto complexo.

3.2 Critérios de Avaliação

Tendo em vista que avaliar é algo complexo, identificar critérios de avaliação para organizações educacionais também é bastante complexo.

Para Brotti (2004), os vários modelos de avaliação de desempenho desenvolvidos para outras organizações podem não ser aplicáveis às organizações educacionais, posto que os objetivos traçados para as primeiras não fornecem uma forma clara para a avaliação das segundas.

A organização educacional, devido as suas peculiaridades, torna-se algo complexo quando se trata de “como” avaliar. Sendo tal organização propagadora do conhecimento, cada partícipe do processo procura uma informação, dentre eles o governo, os professores e os alunos.

Belloni (2000) diz que não há consenso entre as definições de conteúdo no que diz respeito a critérios de avaliação, no entanto existem duas referências importantes:

- um conjunto de critérios substantivos, como qualidade, pertinência, relevância, eficácia social, importância e utilidade, que se referem a compromissos institucionais ante as necessidades políticas e culturais da sociedade e que estão associadas a um construto que chamamos de **qualidade institucional: e**,
- um conjunto de critérios instrumentais, como produtividade, eficiência, eficácia e efetividade, que se referem a objetivos de um construto que chamamos **desempenho organizacional** (BELLONI, 2000, p. 30 grifo do autor).

Diante do exposto, verificam-se aspectos externos e internos da organização. A qualidade institucional está mais associada aos aspectos externos pois estes se referem a compromissos políticos e culturais da sociedade em que a instituição está inserida. Já o desempenho organizacional associa-se a aspectos internos, visto que está ligado ao seu objetivo interno.

Ainda segundo Belloni (2000), a avaliação institucional centra seus objetivos em projetos externos à instituição, usando a avaliação de desempenho como forma para alcançar esses objetivos. Para o autor, a avaliação de desempenho é organizacional e interna, e através de critérios julga a entidade educacional. Ele esboça três formas de avaliação de desempenho distintas através de três formas, também distintas, de observar o objeto:

- ✓ Dimensão **técnico-operacional**, que procura conhecer os recursos, os resultados e as relações de produção que ocorrem no interior da universidade, e cujos critérios de avaliação são a produtividade e a eficiência.

- ✓ Dimensão **pedagógica**, que está relacionada com os processos educacionais propriamente ditos, tem como referência os objetivos e as metas organizacionais, cujo critério de avaliação é a eficácia.
- ✓ Dimensão **política**, que busca aferir em que medida a instituição consegue responder aos desafios que lhe são impostos, em termos do cumprimento da missão institucional. O critério de avaliação é a efetividade (grifo do autor).

Essas três formas envolvem toda a instituição atendendo ao princípio da globalidade: docentes, discentes, técnicos administrativos (técnico-operacional), ensino-aprendizagem (pedagógico) e a relação da instituição com a comunidade externa (política).

Para Belloni (2000) a efetividade está relacionada com as necessidades e os objetivos políticos da sociedade; desta forma, nem sempre é vista como um critério de avaliação de desempenho. Para a sua mensuração é importante que se conheça a missão da instituição, seus objetivos e sua interação com os recursos disponíveis, com os métodos acadêmicos e os resultados alcançados, pressupondo, assim, a efetividade como critério. A eficácia da avaliação pode ser vista através da análise dos objetivos e metas (PPP, *curriculum*, políticas de pesquisa e extensão, entre outros) traçados e os resultados alcançados. A eficiência tem por base a confrontação entre os recursos utilizados e os resultados alcançados pela organização bem como por um conjunto de instituições semelhantes tidas como referência.

Avaliar uma instituição dentre esses três critérios (efetividade, eficácia e efetividade) não é fácil. Desta forma, o processo precisa ser minucioso e observar cada passo da avaliação, pois a emissão de um juízo de valor equivocado pode ser prejudicial para o objeto estudado.

3.3 Breves Referências sobre o Conceito de Avaliação do Ensino-Aprendizagem

Esta seção tem como objetivo, como bem o indica seu título, apresentar um passeio descritivo por algumas das várias visões que informam o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem, aqui utilizado.

As reflexões partem da premissa de que a avaliação da aprendizagem tem como papel importante auxiliar na construção do conhecimento do aluno, bem como na metodologia utilizada para promover o conhecimento, motivando o aluno a almejar corrigir suas deficiências. Neste sentido, fica evidente que o estudo se atém à questão da avaliação como um instrumento para auxiliar a formação do aluno, distanciando-se portanto, do conceito de

avaliação como julgamento punitivo desvinculado do processo ensino-aprendizagem (BURIASCO, 2000 *apud* OLIVEIRA e SANTOS, 2005).

Estabelece-se, então, uma vinculação entre o processo avaliativo e o processo ensino-aprendizagem. Diante do descrito, cumpre tecer breves considerações sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Tavares (2002, *apud* FREZATTI, FILHO, 2003) entende ensino como sendo uma atividade educacional mais específica cujo objetivo é facilitar, para o aluno, a apropriação dos conhecimentos referentes à área de seu interesse específico. Nesta linha de pensamento, estes autores entendem a aprendizagem como um processo cognitivo por meio do qual o aluno adquire conhecimentos e se capacita para sua interação com o mundo. Tendo em vista a centralidade do processo de ensino-aprendizagem na formação do indivíduo, fica evidente a necessidade de verificação e a avaliação de tal processo. Destaca-se mais uma vez a noção de avaliação como parte do processo ensino-aprendizagem, em oposição à noção de avaliação como julgamento que resulta em aprovação ou reprovação.

Esta mesma visão é compartilhada por Hadji (2001, *apud* CARMO *et al.*, 2004), que considera a aprendizagem como ponto central da avaliação – avaliação construída por meio de uma prática pedagógica focada na aprendizagem. Molon (2004) segue esta linha de raciocínio adicionando mais uma reflexão: o processo avaliativo deve ser uma construção coletiva realizada por meio de diálogo entre os sujeitos envolvidos - docente e discente. Esta noção de avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem coloca o professor como “responsável”, como agente facilitador da construção de conhecimento por parte do aluno, sendo a avaliação um dos eixos de sua ação (BZUNEK, 2001 *apud* OLIVEIRA, SANTOS, SUHEMIRO, 2004).

Entretanto, pensar a avaliação como responsabilidade exclusiva do professor é uma atitude reducionista uma vez que a avaliação deve envolver toda a instituição – docentes, discentes e funcionários – e a comunidade externa. Neste contexto, a avaliação se apresenta como um processo contínuo, pró-ativo, flexível e atualizado, em que o desenvolvimento do aluno deveria ser acompanhado - suas habilidades, competências, dificuldades - e que não se concentra, apenas na mensuração do desempenho final (HADJI, 2001, *apud* CARMO *et al.*, 2004), assegurando, assim, uma relação do que é projetado com o que é realizado. Em última instância, a avaliação tem como objetivo a garantia da qualidade. Entende-se, aqui, qualidade como preocupação constante, tanto das instituições, quanto de docentes, de discentes, bem como da comunidade na qual a instituição está inserida (FREITAS, 1995; DURAHM, 1990; BELLONI, 1995; MATTOS, 1990). Embora a preocupação seja comum, verifica-se que o

entendimento de qualidade assume várias definições, dependendo do envolvido, seja ele uma instituição, um quadro de docentes, um universo de discentes ou o contexto social que acolhe todas estas instâncias. Assim, percebe-se que o critério de qualidade não é absoluto, mas sim relativo a quem faz e sofre o processo de avaliação.

Para que o processo de avaliação seja realizado, cumpre estabelecer uma distinção entre técnica de avaliação e instrumento avaliativo. Oliveira e Santos (2005) entendem a técnica em termos mais gerais, envolvendo decisões do avaliador quanto à forma de proceder em sua avaliação. O instrumento, por sua vez, caracteriza-se como o recurso a ser utilizado na avaliação e pode assumir características específicas como, por exemplo, a habilidade que se pretende conhecer do aluno. O instrumento avaliativo deve contemplar todos os aspectos que se fizerem presentes no objeto avaliado. A prova emerge como um dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores, segundo resultados obtidos em questionários aplicados a alunos, conforme publicações investigadas. Da perspectiva do aluno, a prova se configura como um acerto de contas, entre docentes e discentes. Oliveira e Santos (ibid.) sugerem uma revisão deste conceito de avaliação pois a prova, como qualquer outro meio de avaliação, deve ser um momento privilegiado em que as habilidades e dificuldades dos alunos serão expostas, facilitando um trabalho posterior de aprimoramento dos pontos fracos, por meio dela evidenciados. Neste contexto, a construção de um instrumento avaliativo adquire relevância. Royero (2002, *apud* HORTALE, MOREIRA, KOIFMAN, 2004) discute a construção de instrumentos avaliativos como mecanismos objetivos (métodos e técnicas) de interpretação da realidade educacional. Santos e Primi (2005) salientam o suporte que bons instrumentos podem oferecer à avaliação, fornecendo subsídios para permitir ao docente intervir, com sucesso, no processo ensino-aprendizagem, conforme necessidades individuais identificadas.

No novo contexto de avaliação intrinsecamente vinculada ao processo ensino-aprendizagem, as provas tradicionais ganham novas funções, que passam a incluir a metacognição e as estratégias de aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA, SANTOS, SUHEMIRO, 2004). Esta nova configuração envolve a utilização de uma série de instrumentos de avaliação, num processo contínuo durante todo o período letivo, o que vem por trazer ao professor informações importantes sobre o progresso dos seus alunos (NASCIMENTO, PUTVINSKIS, TAKEI, 2002).

Pelo exposto acima, fica evidente que o **novo** conceito de avaliação é visto por uma perspectiva formativa, em oposição à noção de avaliação somativa, por resultados (ANDERSON e KRATHWOHL, 2001 *apud* JUNIOR, 2004). Enquanto a avaliação somativa,

calcada no produto final, apresenta problemas relacionados à classificação e exclusão e a relações de poder entre professor aluno (ESTEBAN, 2000 *apud* OLIVEIRA, SANTOS; DEPRESBITERIS, 1997 *apud* OLIVEIRA, SANTOS, 2005), a avaliação formativa é calcada no apoio ao aluno para facilitar sua aprendizagem e desenvolvimento, no contexto de um projeto educativo maior (PERRENOUD, 1991 *apud* CARMO *et al.*, 2004).

Numa dimensão histórica, é importante que a avaliação educacional tenha como ponto de análise o vínculo indivíduo-sociedade. E, a partir desta análise, é fundamental que a avaliação da aprendizagem entenda a atividade humana, a ação prática dos homens, pressupondo análise do motivo e da finalidade dessa ação (BARROS, 1990 *apud* BARRETO, 2001).

A partir das reflexões desenvolvidas, este estudo está em posição de apresentar a definição de avaliação do ensino-aprendizagem que informou a pesquisa aqui relatada: entende-se avaliação do ensino-aprendizagem como um momento privilegiado em um processo contínuo em que se busca aferir o conhecimento do aluno para auxiliar na sua formação e na sua interação com a sociedade. O docente é parte fundamental desse momento privilegiado por ser o agente da intervenção no processo, a partir do perfil delineado nos instrumentos avaliativos.

3.3.1 Avaliação do Ensino-Aprendizagem

A maior preocupação dos alunos, na maioria das vezes, é obter aprovação na disciplina. Por ocasião da exposição do plano de ensino, o professor sempre se depara com questionamentos acerca da forma de avaliação. Assim, a avaliação é vista como um instrumento de medição tanto para professores quanto para alunos. Conforme Antunes (2002), “[...] avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável”. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, desde que vista na sua essência, mostra sua importância, porém medir é intrínseco a avaliação.

Para Luckesi, 1997, p. 25:

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem.

A tomada de decisão para a melhoria da relação ensino-aprendizagem é auxiliada pela avaliação da aprendizagem, esta se torna um processo que não visa somente ao produto final, mas sim ao desencadear desse produto.

A avaliação da aprendizagem, para Luckesi (1997), tem a função de qualificar a aprendizagem do educando e não de classificar. Antunes (2002) apresenta ainda as seguintes funções:

- ✓ Identificar pontos fortes e fracos nos programas curriculares.
- ✓ Identificar métodos de ensino, material escolar e recursos empregados com o objetivo de melhorar o currículo.
- ✓ Identificar, nos alunos, suas competências e inteligências.
- ✓ Informar os resultados obtidos aos alunos e pais, no sentido de aperfeiçoamento.
- ✓ Fornecer dados, sobre a estrutura de ensino e a equipe docente com o propósito de aperfeiçoar o trabalho desenvolvido.
- ✓ Todos os envolvidos no processo educacional devem ter conhecimento das ações desenvolvidas, para que auxiliem na tomada de decisão quanto à melhoria das práticas desenvolvidas.
- ✓ Mostrar aos alunos que através de seus próprios resultados da aprendizagem é possível se auto-avaliarem.

Como observado a avaliação da aprendizagem quando usada para qualificar o ensino-aprendizagem, traz inúmeras informações que auxiliam na tomada de decisão neste processo de qualificação. A avaliação da aprendizagem não envolve somente o ambiente da sala de aula, nem somente o professor e o aluno, mas também todos os envolvidos no ambiente educacional.

Segundo Franco (1990, *apud* BARRETO, 2001), é importante contextualizar a avaliação da aprendizagem vinculando indivíduo-sociedade em uma dimensão histórica. “Daí ser fundamental para a avaliação da aprendizagem em todos os níveis o entendimento da

atividade humana, da ação prática dos homens, o que pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação”, (FRANCO, 1990, *apud* BARRETO, 2001).

A avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem, pois possibilita saber em que estágio se encontram os objetivos propostos pelo sistema de ensino. Aos professores informa como está o andamento do seu trabalho; aos alunos, informa em que nível de compreensão se encontram, podendo auxiliá-los motivacionalmente a atingir seus objetivos (Luckesi, 1997).

Para Barreto (2001), um novo paradigma da avaliação vem sendo construído através dos estudos psicopedagógicos: uma avaliação com sentido qualitativo, com maior ênfase para a avaliação formativa, buscando compreender como funcionam os mecanismos de aprendizagem e a construção do conhecimento pelo aluno.

Buscar compreender como funcionam os mecanismos de aprendizagem e a construção do conhecimento pelo aluno é fazer avaliação diagnóstica e serve para a democratização do ensino. “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (LUCKESI, 1997, p. 81)”.

A interação entre professor, aluno e sistema de ensino, por meio da avaliação da aprendizagem, torna-se mais ativa. As informações devem ser repassadas aos interessados para que, a partir de então, se possa saber a situação em que cada ator se encontra e, com elas, identificar os pontos fracos e fortes do processo de ensino-aprendizagem.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este tópico visa a identificar a melhor forma a ser utilizada, neste estudo, para a obtenção da resposta do problema levantado pela pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos.

4.1 Procedimentos para Levantamento da Bibliografia

A pesquisa bibliográfica se desenvolveu em dois momentos distintos: no primeiro, o estudo foi fundamentado em embasamento teórico compreendendo livros, artigos e a Lei sobre o Projeto Político-Pedagógico. Dentre a bibliografia pesquisada estão: Lei nº. 9.394/96, “Projeto Político-Pedagógico: Uma Construção Possível”, organizado por Ilma Passos A. Veiga, “Universidade e Avaliação: Entre a ética e o mercado” de autoria de José Dias Sobrinho; no segundo momento a pesquisa utilizou recursos bibliográficos, para fundamentar a elaboração da avaliação. Tal pesquisa foi realizada em livros, normas e princípios, tais como: Manual das S/A, Princípios Fundamentais de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade, Lei nº. 6.404./76, Contabilidade Introdutória (FEA/USP).

4.2 Procedimentos para Coleta de Dados

Este tópico discorre sobre a forma empregada na construção da avaliação de conhecimentos, o instrumento avaliativo utilizado para coleta de dados e a tabulação dos dados obtidos.

4.2.1 Justificativa para Utilização do Instrumento Avaliativo - Avaliação

A utilização da avaliação como instrumento para coleta de dados ocorreu por conta de um estudo, feito pela acadêmica, para verificar qual instrumento avaliativo é usualmente utilizado para verificar a aprendizagem dos alunos.

A população dessa pesquisa foi constituída de: periódicos com conceito “A” no sistema QUALIS/CAPES, triênio 2004/2006, na área de Administração, Contabilidade e Turismo, que publicaram artigos referente ao tema avaliação do ensino-aprendizagem; anais do Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, Congresso USP de Controladoria e Contabilidade – ambos na área temática “Pesquisa e Ensino em Contabilidade”; e anais do EnANPAD, na área temática “Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. As publicação analisadas referem-se ao período de 2000 a 2005.

Como resultados a pesquisa apontou a predominância de teste/questionário (50%) como instrumento para avaliar o ensino-aprendizagem. Observe-se que: (i) o teste está associado a uma avaliação do tipo prova; e, (ii) nos artigos que denominaram o instrumento avaliativo utilizado de “questionário”, como a forma de obtenção de resposta, este instrumento está vinculado a “prova”, razão pela qual optou-se por juntar estes dois instrumentos em uma mesma categoria - prova.

Diante desse resultado, este estudo optou-se por utilizar avaliação do tipo prova para coletar os dados.

4.2.2 Construção da Avaliação

A técnica utilizada para a coleta de dados foi a aplicação de uma “avaliação de conhecimento” elaborado pela acadêmica. Por meio do *site* do Departamento de Ciências Contábeis da UFSC foi possível identificar o total de alunos ingressantes na disciplina Contabilidade IV, matutino e noturno, do semestre 2007/1, que será a população total a ser estudada neste estudo. A população estava assim distribuída: (i) período matutino: 24 (vinte e quatro) alunos ingressantes em Contabilidade IV, (ii) período noturno: 35 (trinta e cinco) alunos ingressantes em Contabilidade IV. A avaliação da aprendizagem foi aplicada no início do semestre de 2007 para as duas turmas. Após a aplicação da prova, a amostra real ficou com uma população de 42 (quarenta e dois) alunos, sendo 18 (dezoito) do período matutino e 24 (vinte e quatro) do período noturno.

Com a finalidade de ajustar distorções na avaliação de conhecimento quanto ao conteúdo e à duração da mesma antes de sua aplicação em sala de aula, ela foi aplicada a uma ex-aluna de Contabilidade III que não participara da população total, pois está, atualmente, nas fases finais do curso. Após esta experiência a prova sofreu alguns ajustes para que pudesse ser mais bem compreendida quando aplicada em sala de aula. A prova possuiu 11 (onze) questões e foi elaborada para ser respondida em 2 (duas) horas/aula. As questões partiram do programa da ementa da disciplina de Contabilidade III.

Apresentamos abaixo as características de cada questão que compôs o teste:

- **Questão 1:** aborda diferentes assuntos: (i) Ativo Permanente – Investimento, (ii) Ativo Permanente – Imobilizado, (iii) Ativo Diferido, (iv) Resultado de Exercícios Futuros e (v) Patrimônio Líquido – (a) itens: 5 itens para resposta V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

1 – Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

a – () Investimentos, registrados no Ativo Permanente, são inversões financeiras de caráter permanente que geram rendimentos e não são necessários à manutenção da atividade fundamental da empresa.

b – () No Ativo Permanente Imobilizado são registrados os itens de natureza permanente que podem, ou não, ser utilizados para a manutenção da atividade fim da empresa.

c – () No grupo do Ativo Diferido são registrados itens de natureza permanente que beneficiarão resultados de exercícios futuros.

d – () O grupo Resultado de Exercícios Futuros abriga receitas já recebidas que efetivamente devem ser reconhecidas em resultados em anos futuros, deduzidas dos custos e despesas correspondentes, incorridas ou a incorrer.

e – () O Patrimônio Líquido possui as seguintes subdivisões: Capital Social, Reservas de Capital, Reservas de Reavaliação, Reservas de Lucros e Reservas de Lucros ou Prejuízos Acumulados.

- **Questão 2:** Ativo Permanente – Investimento, com foco em classificação de investimento – (a) itens: 6 itens para resposta V ou F; (b) grau de dificuldade: difícil.

2 – A Empresa A adquiriu, em 31/01/07, investimentos em outras duas empresas: B e C.

Algumas informações importantes na data da aquisição:

- O Patrimônio Líquido e o Capital Social da Empresa A eram, respectivamente, de R\$ 300.000,00 e R\$ 245.000,00;

- As Empresas B e C foram constituídas nesta mesma data (31/01/07);

- Adquiriu da Empresa B, 68.900 ações a R\$ 1,00 cada, sendo 38.900 ações ordinárias e 30.000 preferenciais.

- Adquiriu da Empresa C, 2.100 ações ao valor de R\$1,00, sendo todas preferenciais.
- O Capital Social da Empresa B é de R\$ 130.000,00 (90.000 ações ordinárias e 40.000 ações preferenciais); o Lucro apurado no final do ano foi de R\$ 11.000,00;
- O Capital Social da Empresa C é de R\$ 70.000,00 (50.000 ações ordinárias e 20.000 ações preferenciais); o lucro apurado foi de R\$ 25.000,00.

Obs.: (1) O lucro apurado nas duas empresas foi totalmente distribuído como dividendos.

(2) Desconsidere qualquer efeito da Correção Monetária.

Mediante essas informações assinale verdadeiro (V) ou falso (F).

- a - () A Empresa B é uma controlada da Empresa A e é avaliada pelo Método de Custo.
- b - () A Empresa C não é um investimento relevante e, por isso, é avaliada pelo Método de Custo.
- c - () A Empresa C é avaliada pelo Método de Custo pois não atende nenhuma exigência para ser avaliada pelo MEP.
- d - () A Empresa B é uma equiparada à coligada de A e a Empresa C não se enquadra nem como coligada nem como controlada.
- e - () Os dividendos a serem distribuídos pela Empresa C são no valor de R\$ 750,00.
- f - () O saldo final da conta Investimentos da Empresa B, que aparecerá registrado no Balanço Patrimonial da Empresa A em 31/12/07, é de R\$ 68.900,00.

- **Questão 3:** Ativo Permanente – Investimento, com foco em provisão para perdas em investimentos – (a) itens: 1 item para assinalar a resposta correta,; (b) grau de dificuldade: médio.

3 – Assinale a(s) alternativa(s) correta(s):

A Cia A possui investimentos (adquiridos em 15/08/X1) na Cia. B, avaliada pelo Método de Custo e contabilizado na data de 31/12/X6 por R\$ 25.000,00. Seu PL e CS são respectivamente de R\$ 111.000,00 e R\$ 80.000,00.

A Cia B apresentou nos últimos 3 anos prejuízos e seu Patrimônio Líquido decresceu em 25% desde o último exercício em que apresentou lucro. Pelas previsões financeiras, não há perspectiva de a Cia B melhorar em curto prazo.

Obs.: Desconsidere qualquer efeito da Correção Monetária.

- a - () O valor da provisão para perdas é de R\$ 6.250,00.
- b - () O valor da provisão para perdas é de R\$ 20.000,00, isto é, 25% do CS da Cia B.
- c - () A provisão para perdas é considerada uma despesa operacional.

- **Questão 4:** Ativo Permanente – Investimento, com foco em ágio e deságio – (a) itens: 1 item para responder o valor do ágio ou deságio; (b) grau de dificuldade: médio.

4 – A Empresa B é uma coligada da Cia. A, uma vez que esta detém 30% das ações da Empresa B, e este investimento é relevante para a Cia A. O valor total da transação (de compra das ações) foi no valor de R\$ 213.300,00.

Considerando que na data da transação o PL da Empresa B era de R\$ 497.700,00 e seu CS era constituído de 395.000 ações (ao valor nominal de R\$ 1,00 cada), **qual o valor do ágio ou deságio incorrido nessa transação ?**

Obs.: Desconsidere qualquer efeito da Correção Monetária.

- **Questão 5:** Ativo Permanente – Imobilizado – (a) itens: 5 itens de assinalar V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

5 - Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

- a - () Os bens classificados Imobilizado em Andamento – Bens em Uso na Fase de Implantação, mesmo estando uma parte em uso, nada deve ser depreciado.
- b - () Uma empresa adquire um equipamento que precisará de serviços extras para montá-lo quando este chegar. O bem será contabilizado no Imobilizado em andamento e o valor despendido com a montagem será incluso no custo de aquisição do bem.
- c - () Os dispêndios decorrentes da aquisição de um bem importado serão contabilizados Despesa com Aquisição de Equipamentos.
- d - () A Empresa S recebe um terreno como doação da Prefeitura para expansão de suas atividades; como a Empresa S não iniciará as obras no terreno neste exercício social, decide já no momento da doação alugar a terceiros; assim, a Empresa S registrará este terreno no Imobilizado em andamento – Construção em andamento.
- e - () O adiantamento feito a terceiros por encomenda de algum bem do imobilizado é contabilizado em Imobilizado em Andamento – Adiantamento para inversões fixas.

- **Questão 6:** Ativo Permanente – Diferido – (a) itens: 5 itens de assinalar V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

6 - Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

- a – () O Ativo Diferido e as Despesas Pagas Antecipadamente tem o mesmo sentido, segundo a Lei nº. 6.404/76; se diferenciam porque o Ativo Diferido é para despesas realizáveis a longo prazo, enquanto a outra para despesas a curto prazo.
- b – () As contas registradas no Ativo Diferido serão amortizado no período de tempo em que estiverem contribuindo para a formação do resultado da empresa.
- c – () A Lei nº. 6.404/76 veda a amortização das contas registradas no Ativo Diferido em prazo superior a 10 anos.
- d – () A amortização das contas registradas no Ativo Diferido ocorre em apenas dois momentos: quando conclui-se que o bem/direito é infrutífero e a partir da geração de benefícios.
- e – () A fim de manter o critério de contraposição de receitas e despesas, muitas vezes gastos que seriam contabilizados como despesas operacionais não o são, e sim são contabilizados no Ativo Diferido, como por exemplo, o valor de uma análise de viabilidade técnica para lançamento de novo produto no mercado.

- **Questão 7:** Empréstimo e Financiamento – (a) itens: 4 itens para responder; (b) grau de dificuldade: médio.

7 – Em 31 de junho de 2007 a Cia Topa Tudo solicita, junto a uma instituição financeira nacional, o “Banco Y”, um empréstimo no valor de R\$ 2.040.000,00. Este empréstimo foi liberado em uma única parcela em 31 de agosto/2007. O valor liberado foi de R\$ 1.780.584,00, através de um depósito em nossa conta corrente junto a esta instituição. A diferença entre o valor solicitado e o valor liberado corresponde aos juros deste empréstimo, que o “Banco Y” já descontou. Estes juros correspondem a 24 parcelas de igual valor. Sabendo-se que o empréstimo deverá ser liquidado em uma única parcela, 24 meses após a liberação do empréstimo e que o contrato de empréstimo estipula que a atualização do empréstimo seja de 0,4% a.m. :

a - O valor da conta Correção monetária prefixada em 31/10/2007 é de _____ e ela é classificada _____.

b - O valor da conta Juros incorridos em 31/10/2007 é de _____ e ela é classificada _____.

- **Questão 8:** Debêntures – (a) itens: 5 itens para assinalar V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

8 - Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

- a – () As debêntures podem ser ou não convertidas em ações.
- b – () A colocação de debêntures no mercado exige gastos e estes são contabilizados integralmente no momento do pagamento como despesas com divulgação para captação de recursos.
- c – () As debêntures são títulos de médio e longo prazo emitidos pela companhia com garantia de certas propriedades, bens ou aval do emitentes e fornecem à companhia recursos para financiar suas atividades.
- d – () Somente as debêntures conversíveis em ações concedem participações.
- e – () O valor do prêmio emitido nas debêntures deverá ser registrado como Receita a Apropriar em Resultados de Exercícios Futuros.

- **Questão 9:** Resultado de Exercícios Futuros – (a) itens: 1 item para responder; (b) grau de dificuldade: médio.

9 – A Cia Pacheco loca um imóvel que não está sendo usado, para terceiros no valor de R\$ 20.250,00 pelo período de 2 anos. O Cia. Pacheco efetuou alguns consertos, em 06/X5, para alugar o imóvel no montante de R\$ 1.500,00. O contrato estipula que nenhuma parcela recebida pelo aluguel será devolvida, mesmo que o locatário devolva o imóvel. O valor de R\$ 20.250,00 foi recebido na assinatura do contrato 07/X5, montante total aos 2 anos de aluguel. O saldo do grupo Resultados de Exercícios Futuros em 12/X5 é de R\$ _____.

- **Questão 10:** Reserva de Reavaliação – (a) itens: 5 itens para assinalar V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

10 - Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

- a – () A conta Reserva de Reavaliação deve estar segregada em: reavaliação de ativos próprios e reavaliação de ativos de coligadas e controladas avaliados pelo método da equivalência patrimonial e pelo método de custo.
- b – () O primeiro estágio para proceder à reavaliação é serem nomeados três peritos ou uma empresa especializada para efetuar a reavaliação.
- c – () A contrapartida de um aumento do valor do ativo, pela reavaliação, será a crédito da conta Reserva de Reavaliação no Patrimônio Líquido; tal valor não será receita pois está em consonância com o Princípio Contábil da Realização da Receita.
- d – () A baixa da Reserva de Reavaliação ocorrerá a medida que nova reavaliação for feita, isto é, transfere-se o valor da primeira reavaliação para o resultado e contabiliza-se a nova reavaliação.
- e – () A Lei nº. 6404/76 denomina de reavaliação, a possibilidade de se avaliarem itens do ativo pelo seu valor de mercado.

- **Questão 11:** Patrimônio Líquido – (a) itens: 5 itens de assinalar V ou F; (b) grau de dificuldade: fácil.

11 - Classifique as sentenças em verdadeiro (V) ou falso (F):

- a – () O Capital Realizado é a diferença entre Capital Subscrito e Capital a Integralizar e está contabilizado no grupo Capital Social.
- b – () A Reserva de Capital é constituída por valores recebidos pela companhia e que não transitam pelo resultado como receitas, como por exemplo a contrapartidas dos resultados de exercícios futuros.
- c – () A conta Reserva de Lucros está segregada em: Reserva Legal, Reserva Estatutária, Reserva para Contingências, Reservas de Lucros a Realizar, Reserva de Lucro para expansão e Reserva especial para dividendo obrigatório não distribuído.
- d – () A conta Lucros ou Prejuízos Acumulados representa a ligação entre o Balanço Patrimonial e Demonstração do Resultado do Exercício.
- e – () Independente de existirem prejuízos acumulados, esta conta sempre será credora, situação necessária para estar classificada no Patrimônio Líquido.

A classificação quanto ao grau de dificuldade seguiu o seguinte critério: (i) fácil - questões somente de assinalar; (ii) médio – questão com um cálculo; (iii) difícil - questões que requeriam mais de um cálculo.

As questões abertas, para Lakatos e Marconi (1990), “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”. Já as perguntas fechadas permitem a escolha de uma única opção de resposta. Quanto ao objetivo das perguntas, estas são perguntas de fato por elucidarem perguntas concretas e por referirem-se a um dado objetivo. Desta forma, com o intuito de excluir ao máximo qualquer dúvida sobre qualquer questão, optou-se por fazer somente questões objetivas.

Para saber de quais módulos os alunos acreditavam ter conhecimento, qual a sua visão sobre o ensino da disciplina “Contabilidade III” e se eles tiveram alguma dificuldade na resolução da prova, foram elaboradas 3 (três) questões, que seguem abaixo:

- 1 – De qual(is) dos módulos abaixo você considera que possui conhecimento :
- () Ativo Permanente – Investimento
 - () Ativo Permanente – Imobilizado
 - () Ativo Permanente – Diferido
 - () Debêntures
 - () Empréstimos e Financiamentos
 - () Resultados de Exercícios Futuros
 - () Patrimônio Líquido

2 - Qual a sua visão sobre o ensino da disciplina “Contabilidade III”?

3 – Sobre este ‘Teste’ aplicado, houve alguma dificuldade na resolução de alguma questão? Qual (is)?

4.2.3 Tabulação dos Resultados

Após aplicar a prova nas duas turmas, os resultados de cada uma foram expostos, por meio de tabulação em folha-sumário. Para Andrade (2001), “a tabulação consiste em dispor os dados em tabelas, para maior facilidade de representação e verificação das relações entre eles”. A folha-sumário disporá de informações como: as questões e o módulo ao qual pertencem, o acerto de cada questão, a média de acerto e a nota de cada aluno.

Para fins deste estudo, o módulo corresponde ao assunto abordado em cada questão; assim, a questão dois pertence ao módulo “Ativo Permanente – Investimento, com foco na classificação dos investimentos”.

Aos resultados obtidos foram dados tratamentos probabilísticos com o uso de uma medida de tendência central denominada “média aritmética”. A medida de tendência central se caracteriza por “representar uma entrada típica, ou central, de um conjunto de dados” (FARBER e LARSON, 2004). Assim a média aritmética permite identificar a posição média das respostas obtidas no teste de conhecimento. A média aritmética foi calculada em cada módulo e separada por turma, para se verificar a tendência central dos acertos.

Os acertos totais, parciais e nulos por módulo foram organizados em gráficos, onde no eixo da abscissa estará o número de alunos que acertaram a questão (total, parcial ou nula) e no eixo das ordenadas a proporção de acerto da questão em %, para a análise individual das turmas; para análise em conjunto, no eixo da abscissa estará a proporção de acerto da questão em % e no eixo das ordenadas o percentual de alunos. A proporção de cada questão foi calculada dividindo-se 100% pelo número de itens da questão; como exemplo, a questão 02

possui 07 itens, então cada um corresponde a 14,28%; assim, a proporção de acerto total desta questão corresponde a 100% e a proporção de acerto de 03 itens corresponde a 42,85%.

4.3 Procedimentos para Análise dos Dados

A análise das questões foi feita isoladamente, uma vez que este trabalho considera importante que os alunos tenham conhecimento de toda a ementa, pois a não assimilação de um conteúdo pode interferir posteriormente na aprendizagem de um novo conteúdo, respeitando, desta forma, a integralização de disciplinas proposta pelo PPP do Curso de Ciências Contábeis da UFSC.

A pontuação atribuída a cada questão foi de 10/11 - 0,90 cada - e a pontuação dos itens de cada questão seguiu o mesmo modo de pontuar, ou seja, o número total de itens dividido pelo valor da questão a que correspondiam. Para fechar a pontuação de 10 pontos foi atribuída à questão 03 o valor de 1 ponto; tal escolha deve-se ao fato de esta ser a primeira questão que possuía somente um item para responder. A valoração análoga deve-se ao fato de que a essência desta pesquisa consiste em identificar o aprendizado adquirido pelos alunos, tendo, desta forma, todas as questões o mesmo grau de importância para este trabalho.

Como a questão 01 foi constituída por assuntos variados, cada um de seus itens foi alocado a uma outra questão que tratasse do mesmo assunto e, conseqüentemente, aumentando a pontuação desta questão. A questão 01 valia 0,90 pontos e, conseqüentemente, cada um de seus itens, 0,18 (0,90/5). As questões que receberam itens da questão 01 estão listadas abaixo com as novas características:

- Questão 02: (a) itens: 07 itens de V ou F; (b) pontuação: 1,08 pontos (0,15 cada item original da questão 02 mais 0,18 pontos do item (i) da questão 01);

- Questão 05: (a) itens: 06 itens de V ou F; (b) pontuação: 1,08 pontos (0,18 cada item original da questão 05 mais 0,18 pontos o item (ii) da questão 01);

- Questão 06: (a) itens: 06 itens de V ou F; (b) pontuação: 1,08 pontos (0,18 cada item original da questão 06 mais 0,18 pontos do item (iii) da questão 01);

- Questão 09: (a) itens: 02 itens, 01 item de V ou F (questão 01) e um item de cálculo (questão 09); (b) pontuação: 1,08 pontos (0,90 o item original da questão 09 mais 0,18 o (iv) da questão 01); e,

- Questão 10: (a) itens: 06 itens de V ou F; (b) pontuação: 1,08 pontos (0,18 cada item original da questão 10 mais 0,18 pontos do item (v) da questão 01).

Para análise dos dados, este trabalho usou a hipótese de que, se 51% da turma acertasse mais de 60% da questão, então teria havido assimilação do conteúdo pelos alunos. Para as questões que possuíam 02 itens, este estudo definiu que o acerto de um item corresponderia a 60% de acerto da questão e o acerto dos dois itens corresponderia ao acerto de 100% da questão. Observe-se que a definição acima não interfere na pontuação dada as questões, por exemplo, a questão 09 possui originalmente 01 item e vale 0,90 pontos, ao receber o item (iv) da questão 01 passou a valer 1,08 pontos, então se o aluno acertar somente o item da questão 09 obterá 0,90 pontos, se acertar somente o item (iv) da questão 01 obterá 0,18 pontos. Para os alunos que em alguns módulos acertaram mais de 55% da questão, também será considerado que eles atingiram o percentual de acerto mínimo (60%) necessário para afirmar-se que foi adquirido conhecimento. O acerto de 60% da questão foi escolhido por ser 6,0 a média adotada pela UFSC como mínima para que um aluno tenha aprovação e 55% em concordância com o arredondamento de 5,75 para 6,0 pontos; visto não haver nenhuma questão com proporção de acerto de 57,5%, adotou-se então 55% de acerto.

4.4 Procedimento para análise da relação entre o PPP e a disciplina “Contabilidade III”

Para analisar a relação entre o PPP e a disciplina “Contabilidade III” utilizaram-se dados como a ementa da disciplina em questão e o PPP do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina.

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo geral do Curso de Ciências Contábeis da UFSC, proposto em seu PPP, é “proporcionar uma visão ampla e interdisciplinar da Contabilidade e do Mercado, formar profissionais capazes de atuar com competência e ética, cômicos de sua cidadania, e estimular a pesquisa na área contábil”. É, portanto, político por querer formar um cidadão ciente de sua cidadania e pedagógico por querer formar um profissional competente e ético dentro do mercado de trabalho, estimulando ainda a pesquisa contábil.

O PPP do referido curso procura integrar disciplinas; em face disso, a aprendizagem da disciplina “Contabilidade III” mostra sua relevância, pois contribui para a aprendizagem de

disciplinas posteriores. Para que esta aprendizagem seja eficiente/eficaz são necessários subsídios de disciplinas ensinadas anteriormente, mostrando, desta forma, a integralização de disciplinas, explanada no PPP do Curso.

Por meio do exemplo de integralização horizontal contido no PPP, foi analisada a ementa de cada disciplina e a partir de então foram identificados os conteúdos que deverão ser agregados ao conhecimento dos alunos para a compreensão das disciplinas integralizadas.

Exemplo de integralização horizontal:

- Contabilidade I → Contabilidade II → Contabilidade III → Contabilidade Superior → Análise das Demonstrações Contábeis → Contabilidade Avançada.

Na Contabilidade I pode-se apontar o item da ementa que fala sobre “Patrimônio (bens, direitos e obrigações) e Patrimônio Líquido”. É importante para os acadêmicos de Ciências Contábeis saber identificar claramente quais itens figuram no patrimônio de uma entidade e, conseqüentemente, os atributos que levam um item a ser classificado como ativo ou como passivo. Esse conhecimento apreendido nesta disciplina influenciará no aprendizado que o aluno terá na disciplina Contabilidade II, cuja ementa contempla conteúdos como: ativo circulante, ativo realizável a longo prazo e ativo permanente, pois neste estágio é importante que ele tenha clareza dos itens que figurarão nessas contas.

Dando continuidade ao processo de integralização, vamos nos ater ao ativo permanente, posto que este conteúdo é abordado com maior profundidade na disciplina “Contabilidade III”. Ao cursar tal disciplina, o aluno deverá saber com nitidez quais elementos figurarão neste item do ativo, pois em Contabilidade I ele aprendeu atributos para classificar um item como ativo de uma entidade enquanto em Contabilidade II aprendeu as divisões do ativo com os itens que poderão ser classificados nessas divisões.

Na disciplina Contabilidade Avançada, quando o aluno for efetuar a consolidação de matriz e filiais, é importante que ele tenha conhecimento sobre o ativo permanente – investimento - para não gerar informações equivocadas. Quando o acadêmico estiver cursando a disciplina Análise das Demonstrações Contábeis, todos os conhecimentos adquiridos anteriormente serão importantes para o desempenho nesta disciplina, pois como irá analisar uma Demonstração Contábil se não tiver conhecimento acerca de alguns conteúdos como a classificação dos investimentos de uma entidade e se as consolidações foram feitas corretamente?

Conforme a exposição acima, o inrer-relacionamento das disciplinas proposto pelo PPP está presente na grade curricular do curso, do qual é exemplo a disciplina “Contabilidade III” por que esta necessita dos conhecimentos adquiridos anteriormente e tem papel importante para a compreensão de disciplinas posteriores, além de contribuir para o enriquecimento do aprendizado do aluno.

4.5 Enquadramento Metodológico

Este tópico fala sobre a metodologia utilizada neste estudo que melhor se adapte a particularidade da pesquisa em Contabilidade a fim de atender seus objetivos

Para Gil (1989, p.19), pesquisa é “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Esta pesquisa, quanto aos seus objetivos, caracteriza-se como descritiva, uma vez que observa fatos e procura interpretá-los sem interferir em seus resultados.

Para Gil (1999, *apud* RAUPP e BEUREN, 2003, p. 84), a pesquisa descritiva

tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

Quanto aos procedimentos, a presente pesquisa é considerada bibliográfica. Para Lakatos e Marconi (1990), a utilização da pesquisa bibliográfica propicia o estudo do tema sob novo enfoque e não mera repetição do que já foi publicado. A sua fundamentação está em conhecimentos já publicados em livros, artigos, leis e normas.

Este estudo também caracteriza-se como um estudo de caso por abordar com profundidade um assunto de tal maneira que permita um amplo conhecimento, já que, para Gil (1989, p.58), “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, [...]”. Nesta pesquisa, o estudo de caso apresenta três fases:

- delimitação do caso – cotejar o PPP e a ementa da disciplina de “Contabilidade III” ;

- Coleta de dados – aplicação de uma “avaliação de conhecimento”;
- Análise e interpretação dos dados – resposta ao problema proposto.

A abordagem deste estudo de caso definiu-se como quantitativa e qualitativa. Quantitativa por utilizar recursos estatísticos para a análise dos dados. Qualitativa por oportunizar uma análise em relação ao objeto de estudo. Para Lakatos e Marconi (1990), “análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações”. A análise consiste em demonstrar as relações encontradas no estudo de caso e a interpretação visa a compreender mais amplamente as respostas obtidas.

Quanto à fonte dos dados, este trabalho utilizou dados primários e secundários. Os dados primários referem-se à utilização de uma prova para coleta de dados, e os dados secundários à utilização de recursos bibliográficos como o livro “Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível”, de Ilma Passos A. Veiga (org.), e documentais, como a Lei nº. 9.394/96.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo analisa os dados obtidos por meio de um “Avaliação de Conhecimento” aplicada aos alunos ingressantes na disciplina “Contabilidade IV”, manhã e noite, elaborado por meio da ementa da disciplina de “Contabilidade III”.

Será feita, primeiramente, uma análise de cada turma e depois uma análise em conjunto para identificar as diferenças entre uma turma e outra. Como explicado no Capítulo 4, em seu item 4.2.2, a questão 01 foi desmembrada e seus itens foram alocados às questões que tratavam do mesmo assunto, as quais contemplavam os itens da questão. Devido a este fato, a análise iniciar-se-á na questão 02.

- ***Questão 02 – Ativo Permanente investimento, com foco na classificação de empresas e investimento***

- *manhã*: a média de acerto dessa questão foi de 0,592 pontos. Apenas 01 aluno (5,56%) acertou a questão por completo; a proporção de acerto da questão de 86,68%; 71,40% e 42,87% foram acertados por 05 alunos (27,78%) cada. Considerando a média 6,0 adotada pela UFSC, 11 alunos (61,12%) acertaram mais de 60% da questão, podendo-se inferir que este assunto agregou-lhes conhecimento.

Tabela 1: Frequência de Acertos Q. 02 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Frequência	%
14,28%	0	0,00%
28,56%	2	11,11%
42,87%	5	27,78%
57,12%	0	0,00%
71,40%	5	27,78%
86,68%	5	27,78%
100,00%	1	5,56%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007

O gráfico a seguir ilustra a tabela anterior.

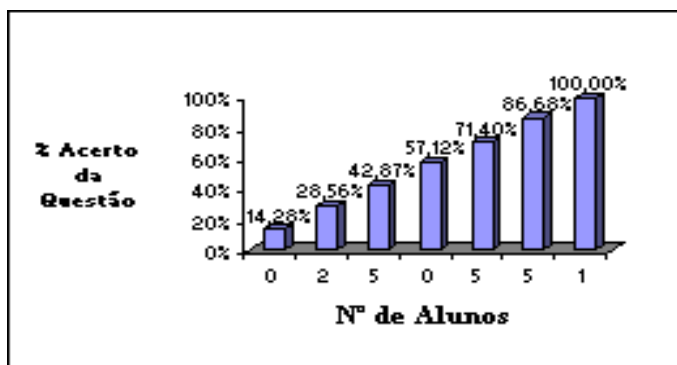


Gráfico 1: % de Acerto da Q. 2 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: os alunos do período noturno geraram uma média de acerto de 0,531 pontos. Apenas 1 aluno (4,17%) acertou toda a questão. O maior número de acertos ocorreu por conta de 7 alunos (29,17%) que acertaram apenas 28,56% da questão. Desta amostra, 11 alunos (45,84%) acertaram mais de 60% da questão, razão pela qual não se pode inferir que este assunto tenha gerado conhecimento à turma.

Tabela 2: Frequência de Acertos Q. 02 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
14,28%	0	0,00%
28,56%	7	29,17%
42,87%	6	25,00%
57,12%	4	16,67%
71,40%	6	25,00%
86,68%	0	0,00%
100,00%	1	4,17%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007

Os dados da tabela 2 podem ser visualizados por meio do gráfico a seguir.

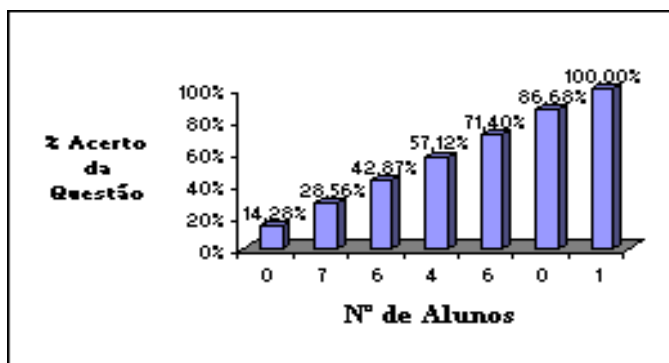


Gráfico 2: % de Acerto da Q. 02 e o nº de alunos - Not

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

A análise em conjunto dos dados permite inferir que houve um maior aproveitamento deste conteúdo no período matutino, pois, como mostra o gráfico abaixo, 62% dos alunos da manhã (11 alunos) tiveram rendimento superior a 60%, enquanto no período noturno este percentual foi de 45,84%, ou seja, 11 alunos.

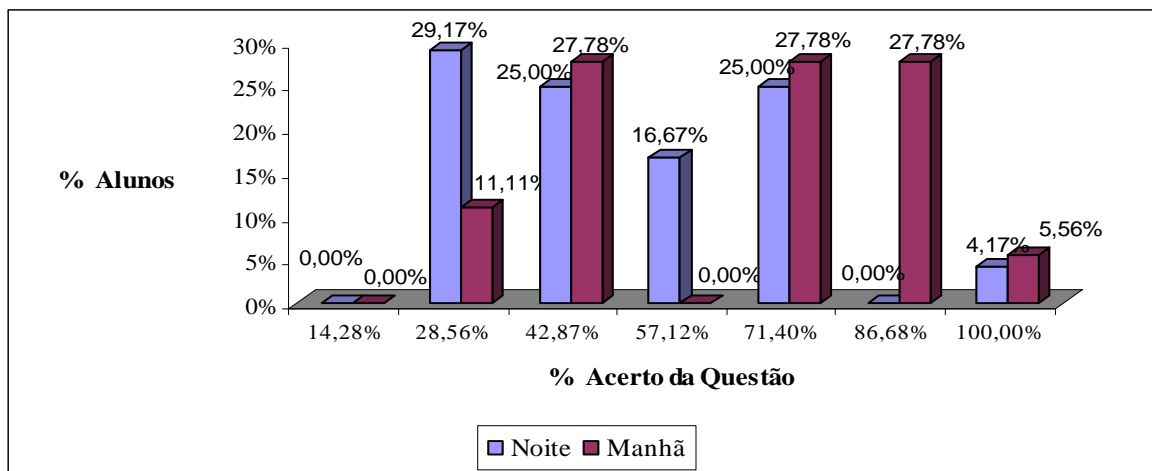


Gráfico 3: Comparativo de Acerto da Q. 02 – Matutino X Noturno
 Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- **Questão 03 – Ativo Permanente investimento, com foco na provisão para perdas em Investimentos**

- *manhã*: a média de acerto desta questão foi de 0,778 pontos. Observe-se que esta questão admite apenas uma resposta, que será considerada certa ou errada. A tabela 3 exibe um percentual considerável de acerto desta questão, ou seja, 14 alunos (77,78%). Assim, pode-se concluir que houve apreensão desse módulo pelos alunos.

Tabela 3: Frequência de Acertos Q. 03 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Frequência	%
0%	4	22,22%
100%	14	77,78%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 4 ilustra os dados da tabela 3.

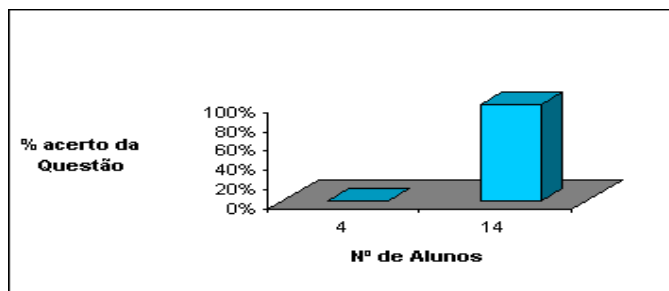


Gráfico 4: % de acerto da Q. 03 e o nº de alunos – Mat.
 Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: a média de acerto desta questão, no período noturno, foi de 0,417. Dentre uma população de 24 alunos, apenas 07 a acertaram, ou seja, 29,17% da turma, o que permite concluir que este conteúdo precisa ser mais bem trabalhado, uma vez que 70,83% da turma não soube responder a esta questão.

Tabela 4: Frequência de Acertos Q. 03 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
0%	17	70,83%
100%	7	29,17%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir ilustra os dados da tabela 4.

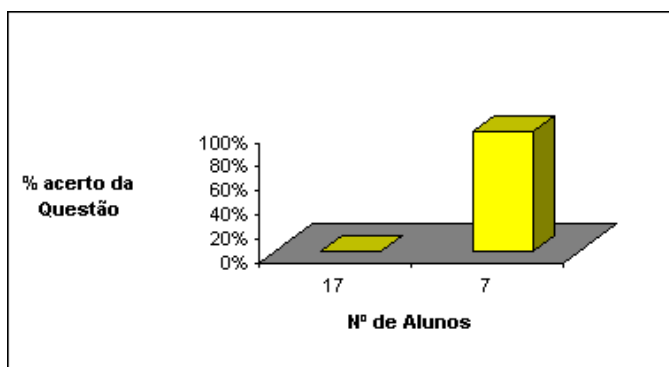


Gráfico 5: % de acerto da Q. 03 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Na análise conjunta dos dados verifica-se uma apreensão maior deste conteúdo por parte dos alunos do turno da manhã, havendo uma defasagem na aprendizagem dos alunos do período noturno, devendo este assunto, portanto, ser mais bem trabalhado neste período. O gráfico abaixo permite uma melhor visualização da diferença de acerto entre os dois períodos.

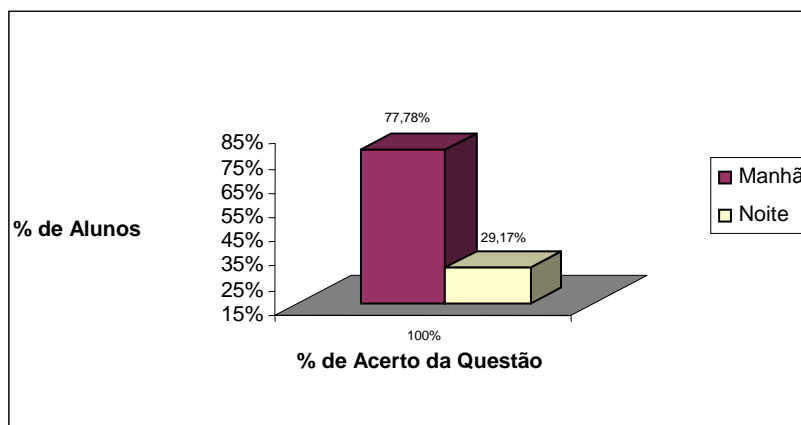


Gráfico 6: Comparativo de Acertos da Q. 03 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- **Questão 04 – Ativo Permanente Investimento, com foco em ágio e deságio na aquisição de investimentos.**

- *manhã*: a média gerada no período matutino foi de 0,250. Sendo sua pontuação máxima de 0,90 pontos, a média obtida já permite inferir que os acertos desta questão foram baixos. A tabela e o gráfico apresentados a seguir ajudam a visualizar melhor o desempenho dos alunos.

Tabela 5: Freqüência de Acertos Q. 04 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Freqüência	%
0%	13	72,22%
100%	5	27,78%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Os dados da tabela 5 são ilustrados por meio do gráfico 7.

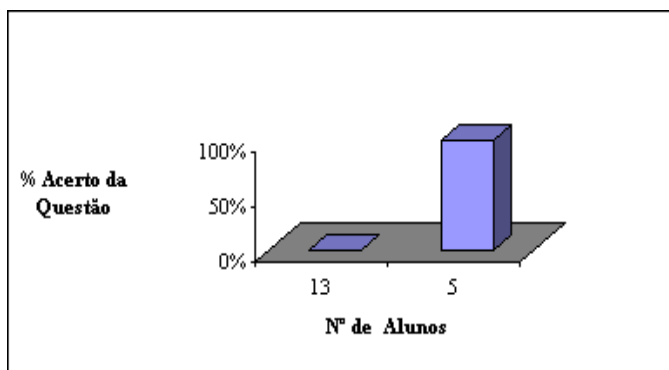


Gráfico 7: % de acerto da Q. 04 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Como mostra o gráfico, apenas 27,78% dos alunos, ou seja, 05 alunos dentre uma população de 18, acertaram a questão sobre ágio ou deságio na aquisição de investimentos, o que leva a inferir uma defasagem na apreensão do conteúdo, pois menos da metade da turma não conseguiu resolver a questão.

- *noite*: o período noturno apresentou uma média de acerto de 0,263 pontos. Como a média apresentada foi muito baixa, pode-se inferir antecipadamente um baixo percentual de acerto dessa questão. O gráfico a seguir permite visualizar que somente 07 alunos acertaram 100% da questão, ou seja, menos de 50% da turma, havendo uma defasagem no conhecimento adquirido pelos alunos sobre esse conteúdo.

A tabela a seguir apresenta os dados obtidos nesta questão no período noturno e ilustra-os no gráfico 8.

Tabela 6: Frequência de Acertos Q. 04 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
0%	17	70,83%
100%	7	29,17%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

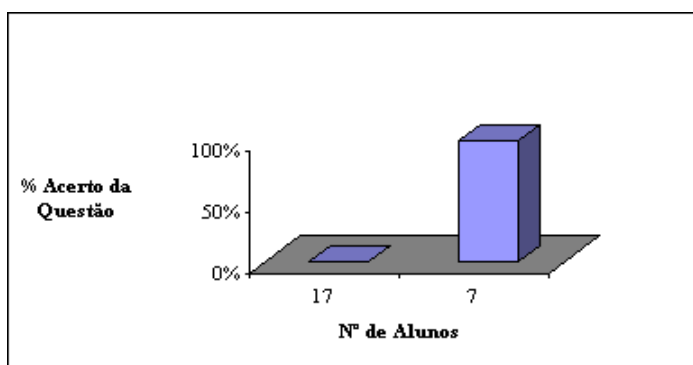


Gráfico 8: % de acerto da Q. 04 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

De acordo com os dados obtidos através da “avaliação de conhecimento”, não houve, por parte dos alunos, assimilação do conteúdo de ágio e deságio, uma vez que em ambas as turmas menos de 50% deles não responderam corretamente a essa questão. O gráfico a seguir permite visualização desta conclusão. Observe-se que esta questão admitia somente uma resposta.

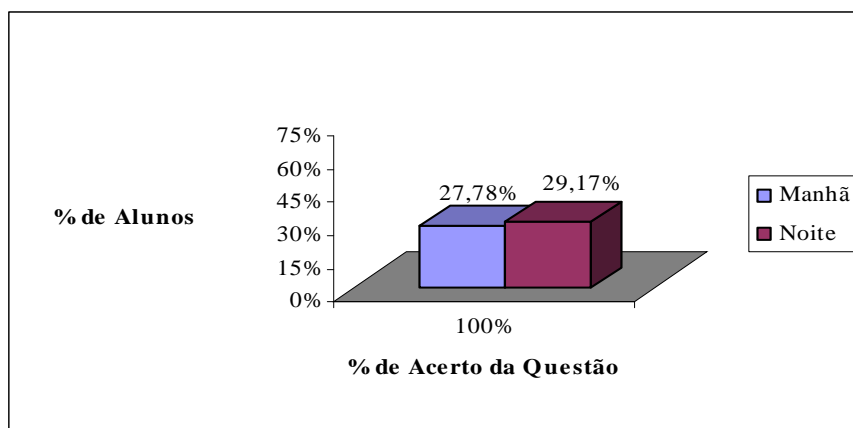


Gráfico 9: Comparativo de Acertos da Q. 04 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

No primeiro item do questionário, que solicitava aos alunos que assinalassem de quais módulos possuíam conhecimento, o item “investimento”, em ambos os turnos, foi indicado por 10 alunos. Através das análises feitas anteriormente esta informação está mais próxima

dos resultados gerados pelos alunos do turno matutino, uma vez que a média de alunos que acertaram mais de 60% das três questões em conjunto foi de 55,55%, enquanto no período noturno esta média foi de 29,17%.

- **Questão 05 – Ativo Permanente-Imobilizado**

- *manhã*: esta questão apresentou média de acerto de 0,60 pontos. O gráfico 10 possibilita perceber que a maioria dos alunos, ou seja, 10 (55,56%), acertaram entre 50,01% e 66,68% da questão. O percentual de 60% ou mais de acerto da questão foi conseguido por 08 alunos, ou seja, 44,45%. Desta forma, pode-se inferir que este conteúdo não foi bem assimilado pelos alunos.

Tabela 7: Freqüência de Acertos Q. 05 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Freqüência	%
16,67%	2	11,11%
33,34%	3	16,67%
50,01%	5	27,78%
66,68%	5	27,78%
83,35%	1	5,56%
100,00%	2	11,11%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 10 ilustra a tabela anterior.

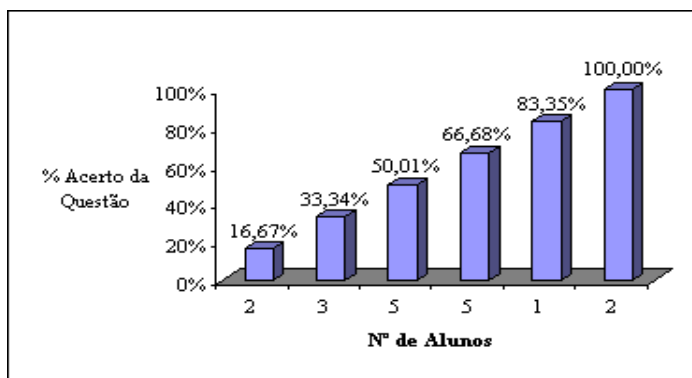


Gráfico 10: % de acerto da Q. 05 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: a média de acerto no período noturno da questão 05 foi de 0,525 pontos. O maior número de acertos foi gerado por 08 alunos (33,33%), que acertaram 66,68% da questão, como mostra o gráfico 11. Segundo os dados colhidos, esse conteúdo não apresentou uma assimilação satisfatória, visto que somente 09 alunos (37,50%) acertaram mais de 60% da questão.

A tabela 8 apresenta os dados obtidos junto à turma do período noturno.

Tabela 8: Frequência de Acertos Q. 05 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
16,67%	3	12,50%
33,34%	6	25,00%
50,01%	6	25,00%
66,68%	8	33,33%
83,35%	1	4,17%
100,00%	0	0,00%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 11 ilustra os dados da tabela 8.

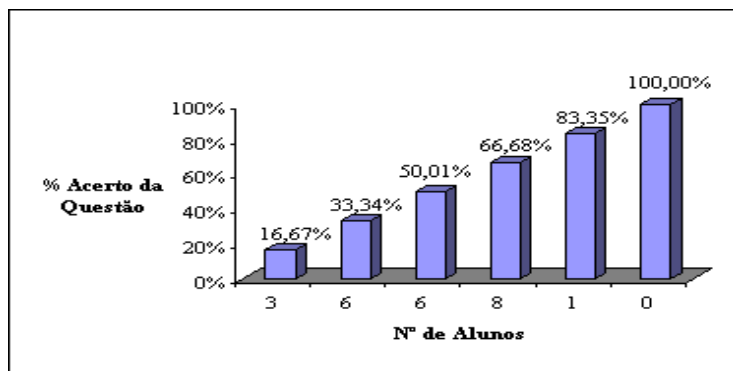


Gráfico 11: % de acerto da Q. 05 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Ao verificar os dados em conjunto percebe-se uma melhor assimilação do conteúdo por partes dos alunos do período matutino, uma vez que 44,45% da turma acertou 60% ou mais da questão; este percentual, no período noturno, foi de 37,50%. Porém, é importante destacar que a produtividade dos alunos acerca deste assunto – ativo permanente-imobilizado – ficou aquém do esperado. O gráfico 12 ilustra os dados em conjunto referentes à questão 5.

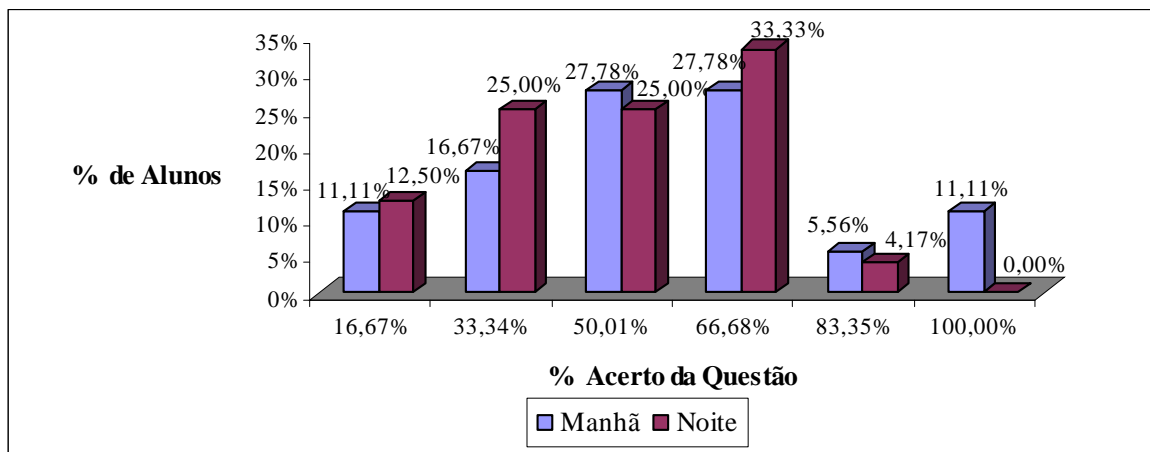


Gráfico 12: Comparativo de Acertos da Q. 05 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

10 (dez) alunos do período matutino e 09 (nove) do período noturno responderam ter conhecimentos sobre Ativo Imobilizado. Estas informações condizem com os dados gerados pela “avaliação de conhecimento”, abordados anteriormente.

- **Questão 6 – Ativo Permanente-Diferido**

- *manhã*: no período matutino a média de acertos foi de 0,710 pontos. A tabela 9 mostra que a maior frequência de acertos foi de 50%, ou seja, 09 alunos, com 66,68% de acerto da questão. O aprendizado conquistado pelos alunos neste conteúdo foi conquistado, uma vez que 14 (77,78%) acertaram mais de 60% da questão.

Tabela 9: Frequência de Acertos Q. 06 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Frequência	%
16,67%	0	0,00%
33,34%	2	11,11%
50,01%	2	11,11%
66,68%	9	50,00%
83,35%	5	27,78%
100,00%	0	0,00%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 13 ilustra os dados da tabela 9.

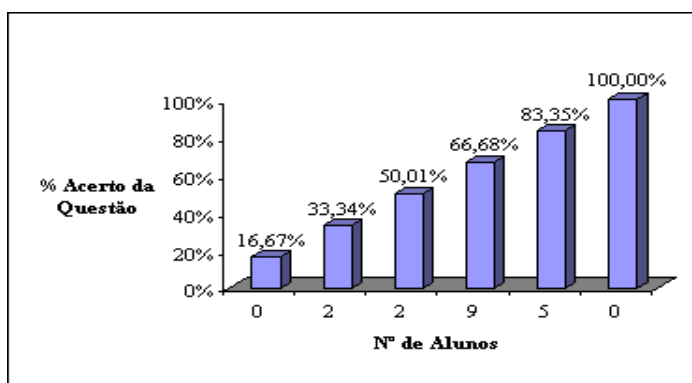


Gráfico 13: % de acerto da Q. 06 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: 0,608 foi a média gerada pelos alunos do período noturno. A maior concentração de acertos foi entre 50,01 e 66,68%, sendo que 10 e 09 alunos, respectivamente, a acertaram. O número de alunos que acertaram mais de 60% da questão não foi superior a 50%; em face disto, é possível inferir que este conteúdo não foi assimilado com êxito pelos alunos.

Os dados da questão 6 obtidos no período noturno estão exposto na tabela a seguir e ilustrados no gráfico 14.

Tabela 10: Frequência de Acertos Q. 06 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
16,67%	1	4,17%
33,34%	2	8,33%
50,01%	10	41,67%
66,68%	9	37,50%
83,35%	2	8,33%
100,00%	0	0,00%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

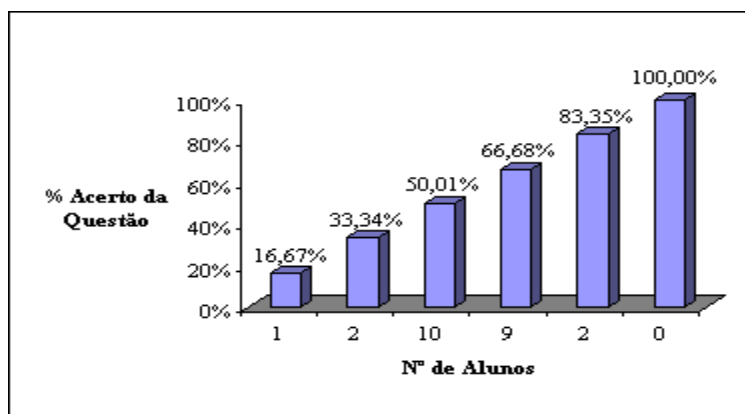


Gráfico 14: % de acerto da Q. 06 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico abaixo permite a visualização de um aprendizado mais produtivo no período matutino, em que mais de 51% dos alunos acertaram 60% ou mais da questão. No período noturno percebe-se uma concentração de acerto em 50% da questão, sendo que 41,67 % dos alunos alcançaram este percentual.

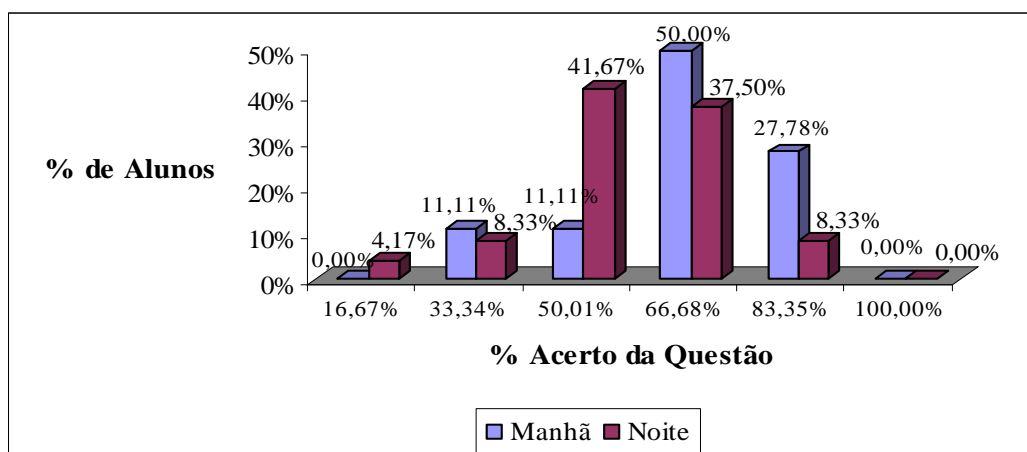


Gráfico 15: Comparativo de Acertos da Q. 06 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

A resposta dos alunos em relação ao conhecimento vai de encontro aos resultados obtidos na “avaliação de conhecimento”. No período matutino, apenas 05 alunos disseram conhecer sobre ativo diferido, sendo que o teste apresentou 14 alunos com rendimento superior a 60%. O resultado no período noturno também apresentou contradição, uma vez que somente 02 alunos disseram conhecer sobre ativo diferido, quando o teste apresentou 11 alunos com rendimento superior a 60%.

- **Questão 07 – Empréstimos e Financiamento**

- *manhã*: os dados referentes a esse assunto resultaram em uma média de acerto de 0,163 pontos. Como pode-se visualizar no gráfico 16, apenas 01 aluno (5,56%) acertou 75% da questão e 09 alunos (50%) a erraram por completo. Tais informações permitem inferir que este conteúdo não gerou conhecimento para os alunos.

Tabela 11: Freqüência de Acertos Q. 07 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Freqüência	Manhã
0%	9	50,00%
25%	6	33,33%
50%	2	11,11%
75%	1	5,56%
100%	0	0,00%

Fonte: Elaboração da Autora, 2007.

O gráfico 16 ilustra os dados da tabela anterior.

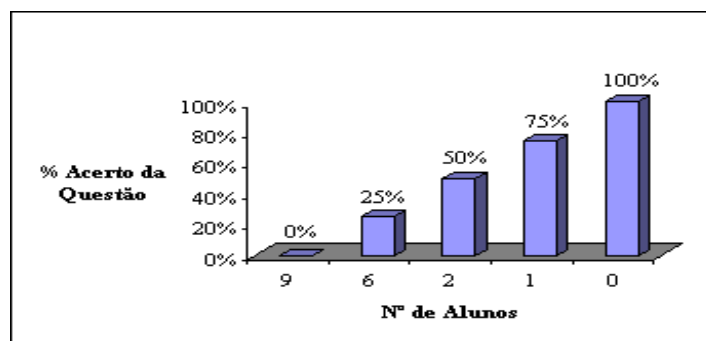


Gráfico 16: % de acerto da Q. 07 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: a média de acerto desta questão, no período noturno, foi de 0,075 pontos. Pela baixa média de acertos é possível inferir que houve uma baixa assimilação deste conteúdo. A tabela a seguir mostra claramente o baixo conhecimento adquirido pelos alunos, já que 19 (79,17%) não acertaram nenhum item da questão e 01 (4,17%) acertou toda a questão.

A tabela 12 expõe os dados da questão 7 gerados pelos alunos do período noturno, e o gráfico 17 ilustra estes dados .

Tabela 12: Freqüência de Acertos Q. 07 – Noturno

Acerto	Noite	
	Freqüência	Manhã
0%	19	79,17%
25%	4	16,67%
50%	0	0,00%
75%	0	0,00%
100%	1	4,17%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

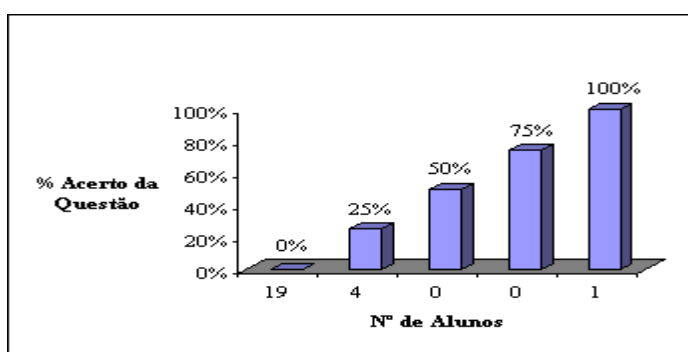


Gráfico 17: % de acerto da Q. 07 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Na análise em conjunto dos dados, os alunos do turno matutino obtiveram um rendimento superior aos do período noturno, uma vez que 16,67% deles (03) acertaram 50% ou mais da questão; este resultado, no período noturno, foi de apenas 4,17% (01 aluno). Porém, cabe salientar que, de um modo geral, as duas turmas não apresentaram conhecimento para fins deste trabalho, pois menos de 51% apresentaram resultado igual ou superior a 60% de acerto da questão.

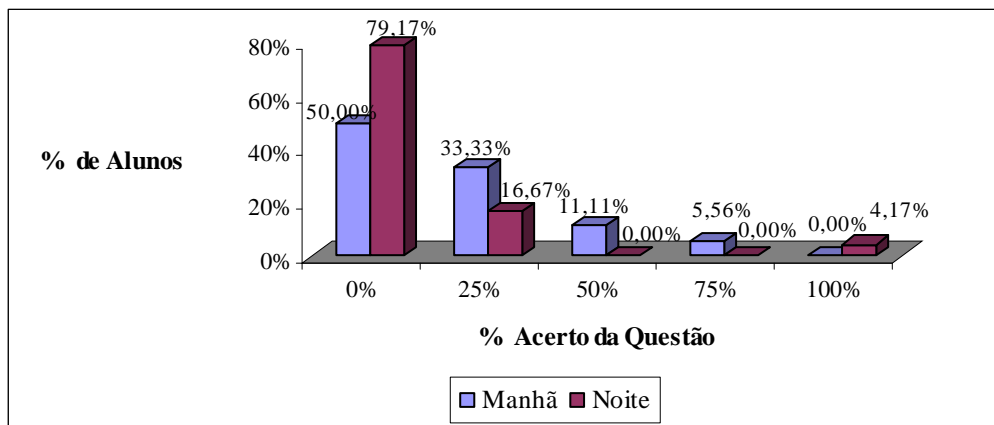


Gráfico 18: Comparativo de Acertos da Q. 07 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

As respostas dos alunos quanto ao módulo sobre o qual possuíam conhecimento foi de encontro aos resultados apresentados por esta questão, pois no período matutino 07 alunos disseram ter conhecimento sobre este assunto, enquanto somente 02 alunos tiveram um resultado de 50% de acerto e 01 aluno acertou 75% da questão. No período noturno, 09 alunos responderam ter conhecimento, mas o teste evidenciou que apenas 01 aluno revelou conhecimento acertando 100% da questão.

- **Questão 08 - Debêntures**

- *manhã*: a média de acerto do período matutino foi de 0,550 pontos. O gráfico 19 permite visualizar uma predominância de acerto em 60% da questão, na qual 09 alunos (50%) obtiveram este desempenho. De um modo geral, pode-se inferir que este conteúdo gerou conhecimento para os dos alunos, já que 14 alunos (77,78%) tiveram rendimento igual ou superior a 60%.

Tabela 13: Freqüência de Acertos Q. 08 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Freqüência	%
0%	0	0,00%
20%	1	5,56%
40%	3	16,67%
60%	9	50,00%
80%	4	22,22%
100%	1	5,56%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Os dados da tabela 13 estão ilustrados no gráfico a seguir.

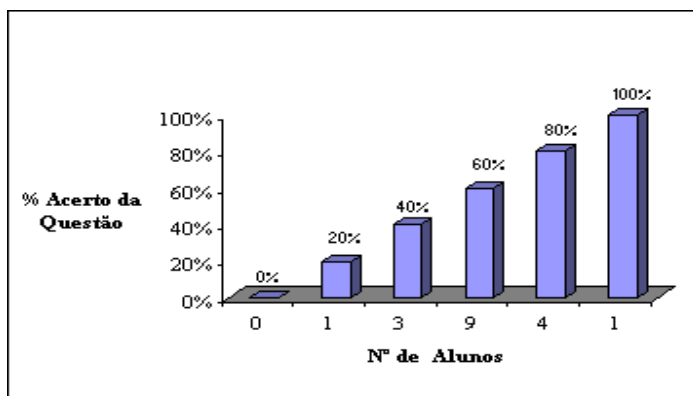


Gráfico 19: % de acerto da Q. 08 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: os alunos do período noturno geraram uma média de 0,578 pontos. Esta questão apresentou um bom conhecimento por parte dos alunos, já que 21 deles (87,51%)

acertaram 60% ou mais da questão. Com isto, pode-se inferir que os alunos agregaram este conteúdo ao seu conhecimento.

Tabela 14: Frequência de Acertos Q. 08 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
0%	2	8,33%
20%	0	0,00%
40%	1	4,17%
60%	10	41,67%
80%	10	41,67%
100%	1	4,17%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir permite uma visualização dos dados contidos na tabela 14.

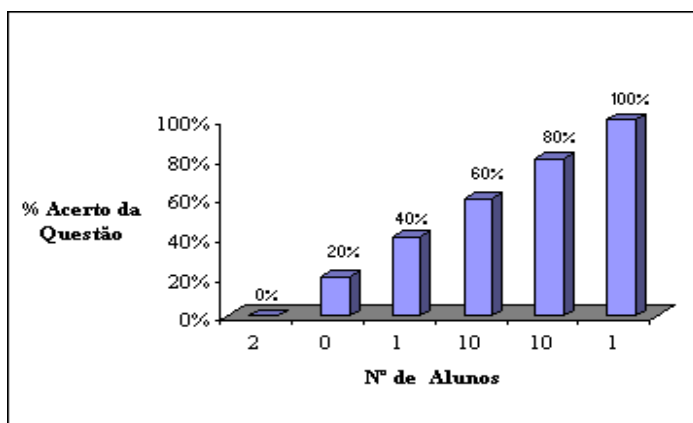


Gráfico 20: % de acerto da Q. 08 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 21 ajuda a visualizar a boa assimilação dos alunos nas duas turmas com respeito a debêntures, principalmente do período noturno, pois mais de 51% deles obtiveram rendimento igual ou superior a 60%, sendo que em ambas as turmas 01 aluno acertou 100% da questão.

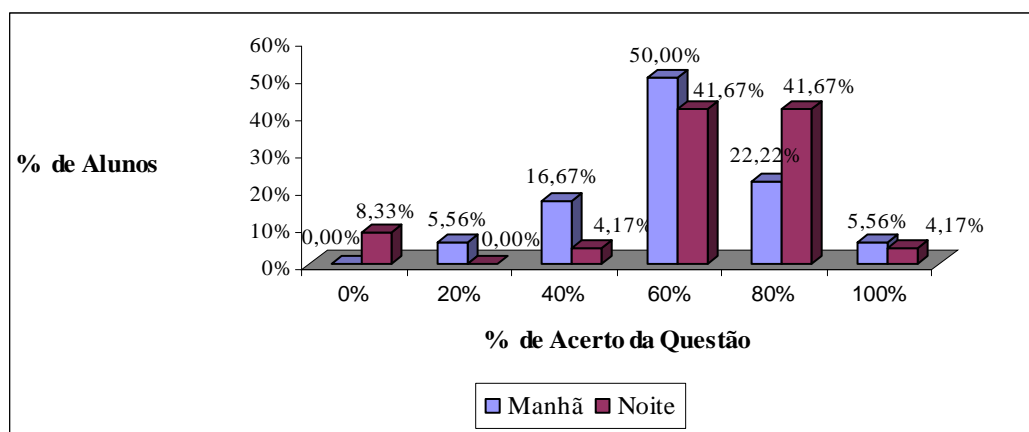


Gráfico 21: Comparativo de Acertos da Q. 08 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

No que diz respeito ao questionário que indagava sobre quais módulos os alunos acreditavam possuir conhecimentos, no período matutino 07 acreditavam possuir conhecimento sobre debêntures, mas o teste mostrou 14 alunos com rendimento igual ou superior a 60% acerca deste assunto. Resultado parecido ocorreu com os alunos do período noturno, pois 09 responderam ter conhecimento mas o teste apresentou 21 alunos que adquiriram conhecimento sobre este assunto.

- **Questão 09 – Resultados de Exercícios Futuros.**

- *manhã*: os alunos do período matutino apresentaram média de acerto de 0,420 pontos. Os 10 alunos que acertaram 60% da questão acertaram somente a questão teórica e apenas 02 alunos acertaram a questão prática e teórica. A partir destes dados pode-se inferir que os alunos demonstraram conhecimento no que diz respeito à teoria de resultados de exercícios futuros, porém possuem dificuldade na resolução dos cálculos.

A seguir, respectivamente, tabela e gráfico relativos aos dados da questão 9 gerados pelos alunos do período matutino.

Tabela 15: Frequência de Acertos Q. 09 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Frequência	%
0,00%	6	33,33%
60,00%	10	55,56%
100,00%	2	11,11%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

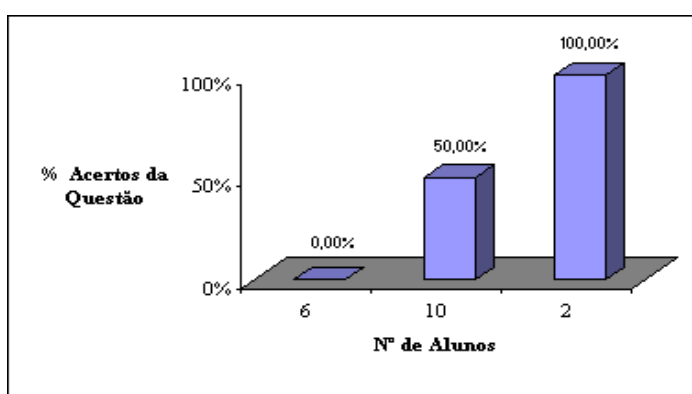


Gráfico 22: % de acerto da Q. 09 e o n° de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: a média de acertos dos alunos do período noturno foi de 0,270 pontos. Esta média foi somente de acertos referentes à questão teórica, uma vez que nenhum aluno acertou a questão prática. Infere-se, a partir daí, que os alunos adquiriram conhecimento a respeito da teoria de resultados de exercícios futuros, mas não possuem domínio da parte prática. A tabela

abaixo permite visualizar que 50% dos alunos (12) acertaram 60% da questão (somente a parte prática) e os outros 50% erraram os dois itens.

Tabela 16: Frequência de Acertos Q. 09 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
0,00%	12	50,00%
60,00%	12	50,00%
100,00%	0	0,00%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

A ilustração dos dados da tabela 16 está no gráfico a seguir.

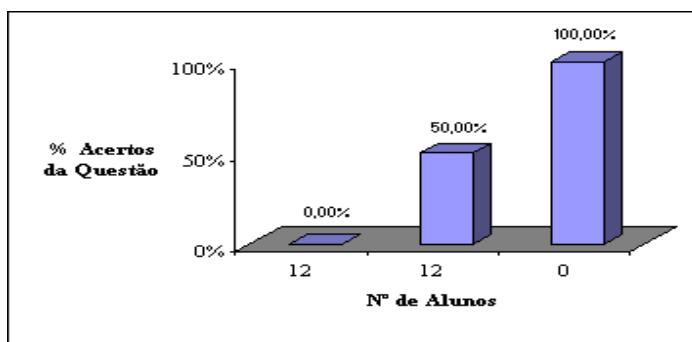


Gráfico 23: % de acerto da Q. 09 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 24 permite visualizar que ambas as turmas tiveram um desempenho semelhante, pois metade ou mais dos alunos possuem conhecimento no que diz respeito à teoria de resultados de exercícios futuros, mas não possuem domínio da parte prática, pois apenas no período matutino 02 alunos acertaram a parte prática da questão.

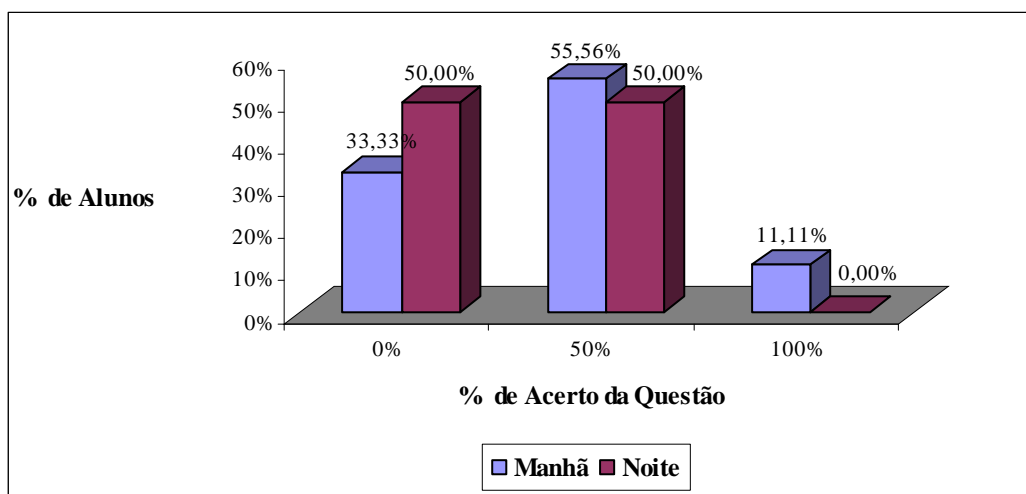


Gráfico 24: Comparativo de Acertos da Q. 09 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Estes resultados condizem com as respostas dos alunos no questionário sobre quais módulos eles possuíam conhecimento. No período matutino, 01 aluno respondeu ter conhecimento sobre resultado de exercícios futuros, enquanto no período noturno 02 alunos. Isto é, no geral, a turma tem ciência de que não possui domínio deste assunto.

- **Questão 10 – Reserva de Reavaliação**

- *manhã*: o período matutino apresentou uma média de acerto de 0,740 pontos. O gráfico 17 permite uma visão clara do conhecimento adquirido pelos alunos, já que 16 alunos (88,89%) acertaram 60% ou mais da questão. Destes 88,89%, 50%, ou seja, 09 alunos acertaram 100% da questão, confirmando que este conteúdo foi agregado aos seus conhecimentos.

Tabela 17: Frequência de Acertos Q. 10 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Frequência	%
20%	0	0,00%
40%	2	11,11%
60%	3	16,67%
80%	4	22,22%
100%	9	50,00%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir ilustra os dados da tabela 17.

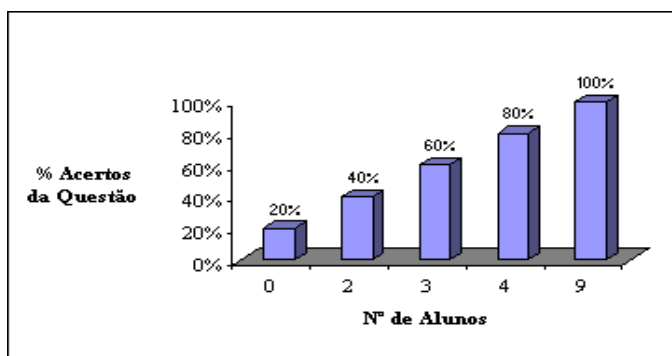


Gráfico 25: % de acerto da Q. 10 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: 0,630 foi a média gerada pelos alunos deste período. Os dados obtidos pela “avaliação de conhecimento” permitem inferir que os alunos adquiriram conhecimento acerca de reserva de reavaliação. O gráfico abaixo apresenta 21 alunos com acerto igual ou superior a 60% da questão, ou seja, 87,50% da turma agregou este conteúdo aos seus conhecimentos.

A tabela 18 mostra os dados obtidos junto aos alunos do período noturno referentes à questão 10.

Tabela 18: Frequência de Acertos Q. 10 – Noturno

Acerto	Noite	
	Frequência	%
0%	1	4,17%
20%	1	4,17%
40%	1	4,17%
60%	10	41,67%
80%	6	25,00%
100%	5	20,83%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico 26 permite uma visualização dos dados contidos na tabela 18.

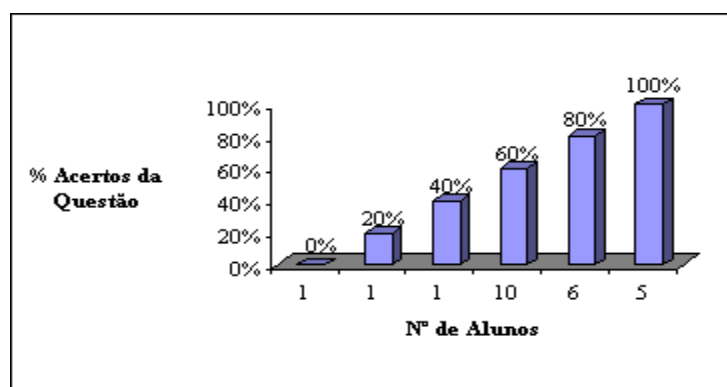


Gráfico 26: % de acerto da Q. 10 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir, com os resultados das duas turmas, permite visualizar que ambas tiveram desempenhos parecidos, pois mais de 51% da turma obteve acertos iguais ou superiores a 60% da questão.

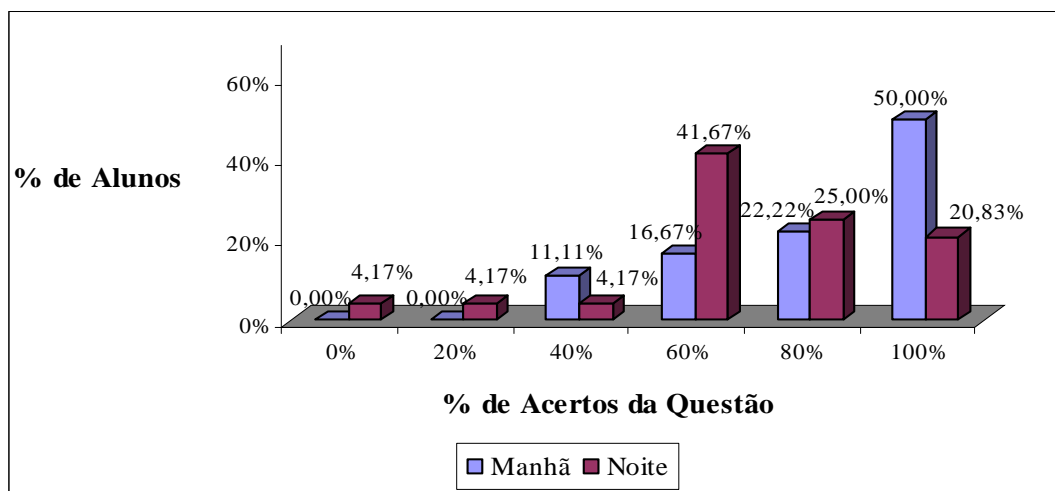


Gráfico 27: Comparativo de Acertos da Q. 10 – Matutino X Noturno

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

No período matutino, 10 alunos responderam ter conhecimento sobre Patrimônio Líquido; como a Reserva de Reavaliação é uma das divisões do Patrimônio Líquido, infere-se que eles possuem conhecimento da mesma, dado este que condiz com o resultado do “teste de conhecimento”, uma vez que 03 alunos acertaram 60% da questão, 04 alunos acertaram 80% e 09 alunos acertaram 100% da mesma.

As respostas dos alunos do período noturno também condizem com o resultado da “avaliação de conhecimento”, pois 16 deles responderam conhecer sobre Reserva de Reavaliação. O teste apresentou 10 alunos com 60% de acerto, 06 alunos com 80% e 05 alunos acertaram toda a questão.

- **Questão 11 – Patrimônio Líquido**

- *manhã*: os alunos do período matutino apresentaram uma média de acerto de 0,780 pontos. A tabela a seguir mostra uma predominância de acertos entre 66,68% e 83,35%, com 05 e 07 alunos respectivamente. De forma geral, os alunos adquiriram conhecimento a respeito deste assunto, pois 14 deles (77,78%) acertaram mais de 60% da questão.

Tabela 19: Freqüência de Acertos Q. 11 – Matutino

Acerto	Manhã	
	Freqüência	%
16,67%	0	0,00%
33,34%	1	5,56%
50,01%	3	16,67%
66,68%	5	27,78%
83,35%	7	38,89%
100,00%	2	11,11%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Os dados da tabela 19 estão ilustrados no gráfico 28.

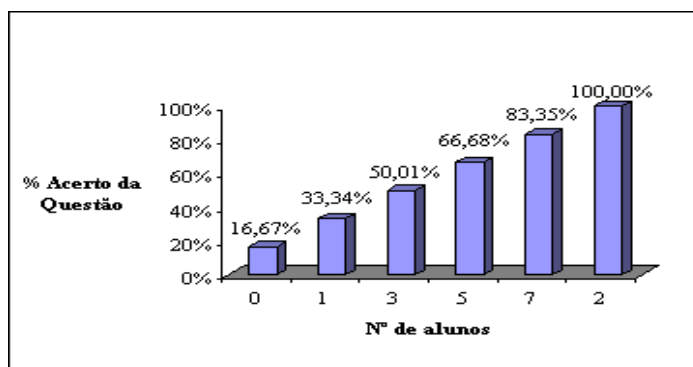


Gráfico 28: % de acerto da Q. 11 e o nº de alunos – Mat.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

- *noite*: a média de acertos gerada pelos alunos do período noturno foi de 0,668 pontos. O gráfico 29 mostra nitidamente uma concentração de acertos em 66,68% da questão, pois 11 alunos (45,83%) obtiveram esta pontuação. Analisando toda a turma, 17 alunos (70,83%) acertaram mais de 60% da questão, levando a inferir que esta turma adquiriu conhecimento sobre Patrimônio Líquido.

Tabela 20: Freqüência de Acertos Q. 11 – Noturno

Acerto	Noite	
	Freqüência	%
0,00%	1	4,17%
16,67%	1	4,17%
33,34%	3	12,50%
50,01%	2	8,33%
66,68%	11	45,83%
83,35%	3	12,50%
100,00%	3	12,50%

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir ilustra os dados da tabela 20.

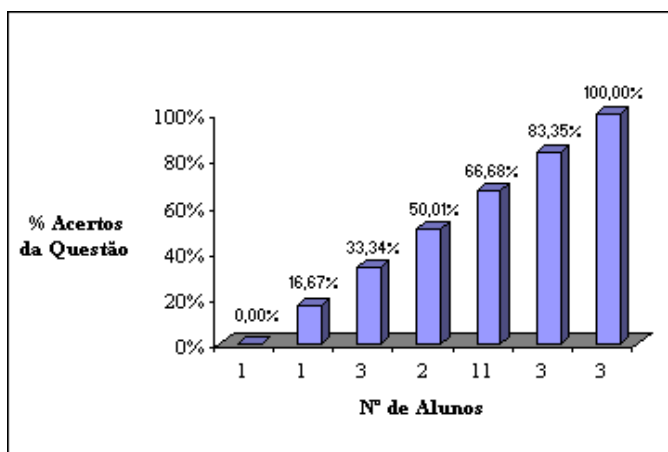


Gráfico 29: % de acerto da Q. 11 e o nº de alunos – Not.

Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

O gráfico a seguir permite visualizar que as duas turmas tiveram resultados semelhantes, o que leva a inferir que os alunos das duas turmas adquiriram conhecimento sobre este assunto.

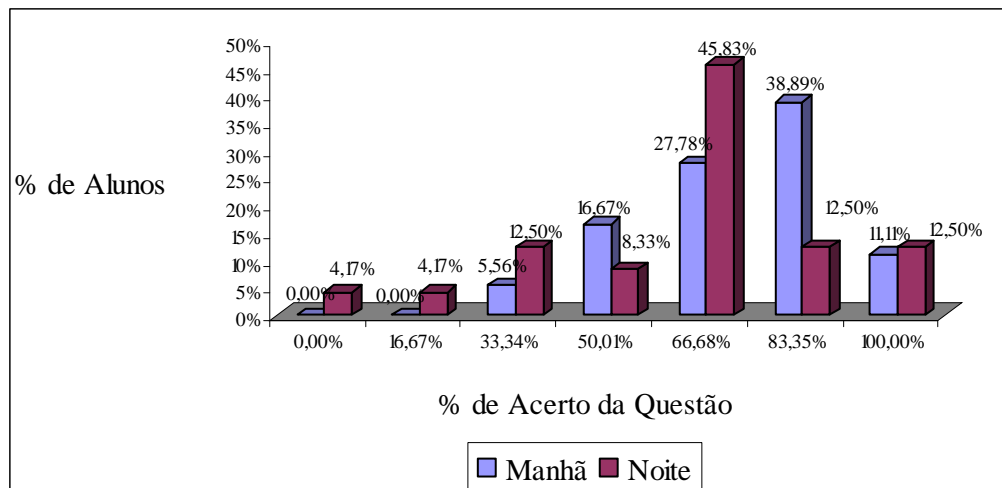


Gráfico 30: Comparativo de Acerto da Q. 11 – Matutino X Noturno
 Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

As respostas do questionário confirmaram o resultado da prova uma vez que ,no período da manhã, 10 alunos disseram ter conhecimento sobre Patrimônio Líquido e, no período noturno, 17 alunos.

A seguir, segue quadro com o resumo dos módulos que demonstraram os conhecimentos dos alunos, o qual possibilita inferir que os alunos do turno matutino agregaram mais conhecimentos, porém apresentaram deficiências em relação a alguns conteúdos.

ASSIMILAÇÃO		
Módulos	Manhã	Noite
AP - Investimentos classificação	X	-
AP - Investimetos Perdas	X	-
AP - Investimetos Ágio/deságio	-	-
AP - Imobilizado	-	-
AP - Diferido	X	-
Empréstimos e Financiamentos	-	-
Debêntures	X	X
Resultado de Exercícios Futuros	X	-
Reserva de Reavaliação	X	X
Patrimônio Líquido	X	X

Quadro 1: Módulos que geraram conhecimentos para os alunos
 Fonte: Elaboração da Acadêmica, 2007.

Dos 10 módulos expostos no quadro 1 os alunos do período matutino possuem conhecimento em 70% deles, enquanto o período noturno obteve 30% do conhecimento gerado por esta disciplina. Pode-se então inferir uma defasagem nos conhecimentos adquiridos pelos alunos do período noturno, posto que 70% da ementa da disciplina “Contabilidade III” não foi assimiladas pelos acadêmicos.

Com relação ao questionamento sobre o ensino da disciplina “Contabilidade III” as respostas foram variadas. No período matutino a maior queixa dos alunos (33,33%) refere-se ao fato de a ementa da disciplina “Contabilidade III” ser muito extensa para cursar em apenas 1 semestre. Também foi mencionada a importância dos assuntos contidos na ementa, boa forma de exposição das aulas e conseqüências geradas pela greve na aprendizagem dos conteúdos. Quanto à resolução da avaliação os alunos responderam não ter nenhuma dificuldade para responder às questões, porém citaram como limitador o pouco contato com os assuntos abordados, o que gerou o esquecimento de alguns conteúdos.

Os alunos do período noturno, em sua maioria (11 alunos), mencionou dificuldades na aprendizagem desta disciplina alegando falta de didática do professor. Outras observações referiam-se à extensa ementa da disciplina “Contabilidade III” e ao fato de que alguns assuntos não foram abordados em sala de aula. Com relação à resolução da avaliação apenas 2 alunos responderam não possuir nenhuma dificuldade. Acredita-se que a dificuldade que o restante da turma teve para resolver a avaliação derive de suas respostas quanto ao ensino da disciplina, quais sejam: não abordagem de todos os assuntos e dificuldade de compreender os conteúdos por meio da didática utilizada pelo professor ministrante.

6 CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS

Ao findar este trabalho, concluí-se ter sido possível responder ao problema por ele levantado, apesar das limitações encontradas no seu decorrer. Os tópicos abaixo elucidam melhor tais conclusões e limitações, e recomendam-se futuras pesquisas.

O embasamento teórico deste trabalho buscou os fundamentos para o PPP e a avaliação. Foi visto que o PPP é um delineador das atividades das IEs para que estas alcancem seus objetivos, portanto, a avaliação mostra sua importância na geração de dados que permitam visualizar o alcance destes objetivos. A avaliação, conforme mencionado anteriormente, foi utilizada em um sentido qualitativo, com vistas a buscar informações para auxiliar tanto na verificação dos objetivos propostos pelo PPP como na tomada de decisão por parte dos gestores do curso.

O Curso de Ciências Contábeis da UFSC, preocupando-se com as necessidades dos alunos, da sociedade e das organizações, reestruturou sua grade curricular em seu PPP, implantado em 2006, e visou também à integralização das disciplinas como um dos procedimentos metodológicos para o ensino de Ciências Contábeis.

Posto isto, este trabalho buscou verificar o aprendizado adquirido pelos alunos matriculados na disciplina “Contabilidade IV” quanto à disciplina “Contabilidade III”, de forma a verificar se os objetivos propostos no PPP estão sendo alcançados.

A avaliação e o questionário aplicados aos alunos em sala de aula constituíram a base de dados deste trabalho. Logo, De acordo com o questionário, a maior reclamação dos alunos foi a extensa ementa da disciplina “Contabilidade III”, no período matutino, o que gerou dificuldades para o aprendizado. A didática do professor foi um dos itens mais citados pelos alunos do período noturno como empasse em seu aprendizado.

Verificando o resultado final da prova, percebe-se um desempenho melhor dos alunos do período matutino em relação aos alunos do período noturno, inferido através da média das notas 5,399 e 4,408, período matutino e noturno, respectivamente. Este dado ainda permite concluir que não houve assimilação de alguns conteúdos propostos pela ementa. É importante analisar esta diferença de desempenho entre as duas turmas, pois a carga horária e os objetivos da disciplina são os mesmos para ambas. Parte-se também da hipótese de que o vínculo empregatício do professor que ministrou a disciplina não deveria interferir no aprendizado dos alunos.

Os alunos dos dois períodos demonstraram pouco conhecimento dos conteúdos de ágio na compra de investimentos, ativo imobilizado e financiamentos e empréstimos, tendo em vista que a média de acerto de cada item foi, respectivamente, de 0,25, 0,30 e 0,163 para o período matutino, e de 0,263, 0,525 e 0,075 para o período noturno. A falta de domínio sobre ágio na compra de um investimento trará dificuldades aos alunos quando estes fizerem consolidações de balanços, o mesmo ocorrendo com financiamentos e empréstimos. Estes dados fazem com que o PPP não chegue ao ápice de seus objetivos, pois a não compreensão de conteúdos por parte dos alunos faz com que a integralização de disciplinas, proposta pelo PPP, não gere resultados plenos. Assim sendo, estas matérias devem ser mais bem trabalhadas para que gerem um melhor aprendizado para os alunos.

Outros três módulos também apresentaram resultados abaixo da média no período noturno: ativo permanente investimento com foco na classificação do método de investimento, classificação das empresas e na perda na aquisição de investimento e no ativo diferido. Estas informações têm sua relevância por mostrarem que, dos dez módulos, apenas três geraram conhecimento para os alunos do período noturno.

Outra informação gerada pela avaliação foi o bom desempenho que os alunos apresentaram quanto ao conteúdo “patrimônio líquido, reserva de reavaliação e debêntures”. Os alunos do período matutino apresentaram uma média de acerto de 0,74 para reserva de reavaliação, 0,78 para patrimônio líquido e 0,55 para debêntures. As dificuldades apresentadas pela turma foram: (i) segregação da conta reserva de lucros, em que 66,67% da turma (12 alunos) errou e (ii) debêntures, com a contabilização dos gastos incorridos para colocá-las no mercado (66,67% da turma – 12 alunos), e sobre as debêntures conversíveis ou não em ações (83,33% da turma – 15 alunos).

Já as dificuldades apresentadas no período noturno a respeito deste assunto referem-se a: (i) baixa da reserva de reavaliação, em que 54,17% da turma (13 alunos) não respondeu corretamente e (ii) a contabilização dos gastos para colocar debêntures no mercado (66,66% da turma – 16 alunos). A média de acerto da questão sobre reserva de reavaliação foi de 0,63 e 0,668 para patrimônio líquido.

Por fim pode-se concluir, de modo geral, que há defasagem no aprendizado adquirido pelos alunos, o que lhes trará dificuldades na apreensão de novos conteúdos, pois quando da elaboração da grade curricular houve cuidado em se ordenar as disciplinas em uma seqüência lógica, em termos de conteúdo e grau de complexidade (PPP do Curso de Ciências Contábeis).

Espera-se que este estudo possa contribuir para a tomada de decisão por parte dos gestores do curso a fim de excluir-se as defasagens aqui apresentadas.

As análises feitas neste estudo, bem como suas conclusões, apresentam certas limitações. Inicialmente, pode-se citar a greve realizada pelos servidores da UFSC em 2006, situação que alterou o término do segundo semestre deste ano. Normalmente, o segundo semestre termina em dezembro, mas em função da referida greve, o semestre terminou em fevereiro, ou seja, houve uma interrupção do semestre no período de dezembro de 2006 a janeiro de 2007.

A utilização de apenas um instrumento avaliativo e a aplicação da prova e do questionário em somente um semestre também apresenta-se como limitador, pois não se pôde acompanhar os resultados em mais de um semestre.

Mesmo havendo tais limitadores esta pesquisa não perde sua importância visto que os dados obtidos permitem levantar algumas deficiências na aprendizagem dos alunos que participaram da amostra.

A partir das limitações apontadas, sugerem-se os tópicos para futura pesquisa: (i) efetuar o estudo num semestre típico, ou seja, um semestre sem interrupções, (ii) utilizar mais de um instrumento avaliativo, e (iii) fazer um acompanhamento de dois anos (quatro semestres) para verificar a oscilação ou não dos resultados.

7 REFERENCIAS

AMORIM, A. **Avaliação Institucional na Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

ANDRADE, J. X. Condicionantes do Desempenho dos Estudantes de Contabilidade: Evidências Empíricas de Natureza Acadêmica, Demográfica e Econômica. 2005. **Anais EnANPAD**. ANPAD, 2005.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANTUNES, C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Fascículo 11. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARAÚJO, M. A. D.; LACERDA, L. de O. Formação Acadêmica do Administrador: Um Estudo nas IES da Cidade do Natal. 2002. **Anais EnANPAD**. ANPAD, 2002.

ASBAHR, F. da S. F.. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2005.

BARRETO, E. S. S. A Avaliação na Educação Básica Entre Dois Modelos. (2001). **Revista Educação & Sociedade**. Ano XXII. Nº 75.

BELLONI, I. **Avaliação Institucional**. Teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995.

BELLONI, J. A. – **Uma metodologia de Avaliação da Eficiência produtiva de Universidades Federais Brasileiras** - Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

BELLONI, I.; BELLONI, J. A.; BORGES, M. M.; SOBRAL, D. T.. **Avaliação Institucional da Universidade de Brasília**. In. BALZAN, N.C e DIAS SOBRINHO, J. (orgs.). Avaliação Institucional: teoria e experiências. Cortes. 1995.

BOCLIN, R. (2004). Avaliação de Docentes do Ensino Superior: Um Estudo de Caso. **Ensaio: Avaliação, Política Pública, Educação**. V. 12, n. 45, p. 959-980.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 80 p.

BRASIL. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Bases para uma nova proposta de avaliação do ensino superior**. 2003. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf. Acesso: 02 de julho de 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Prova Enade 2006**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso 25 de junho de 2007.

BRASIL, **Lei nº. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso: 03 de fevereiro de 2007.

BROTTI, M. G. **Modelo de Avaliação do desempenho da administração da escola como organização sob os primas dos critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. 2004. 235. Tese doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Fpolis

BUSSMANN, A. C.. **O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da Escola**. Org Ilma passos A. Veiga. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. São Paulo: Papyrus, 1995.

CARMO, R. M.; FILHO, L. A.; JÚNIOR, V. E. M.; OLIVEIRA, P. de T. Avaliação do discente na sala de aula: Uma pesquisa exploratória no Curso de Administração da Fundação Educacional de Barretos. 2004. **Anais EnANPAD**. ANPAD, 2004.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CRESPO, A. A. **Estatística Fácil**. 15ª edição. São Paulo: Saraiva, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade**: processos de socialização e processos pedagógicos. In. BALZAN, N.C e DIAS SOBRINHO, J (orgs). Avaliação Institucional: teoria e experiências. Cortez. 1995.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação Quantitativa, avaliação Qualitativa**: interações e ênfases. In: Valdemar Sguissardi (org.). Avaliação Universitária em Questão: reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação**: Entre a Ética e o Mercado. Florianópolis: Insular, 2002 .

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. **Avaliação Institucional: Teoria e Experiência.** São Paulo: Cortez, 1995 .

DIAS, T. L, ENUMO, S. R. F., JUNIOR, R. R. A. (2004) Influências de um Programa de Criatividade no Desempenho Cognitivo e Acadêmico de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem. **Psicologia em Estudo – Maringá.**

DURHAM, E. R. **A Institucionalização da Avaliação.** São Paulo: Nupes, 1990.

ESMANIOTTO, E. Á. M.; DA SILVA, M. J. **Evolução dos conceitos de Avaliação.** Org: Pedro Antônio de Melo: Nelson Colossi – Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.

FREITAS, R. F. de S. (1995). Avaliação do Ensino de Graduação: Importância e Desafios. In: **Revista Educación Superior y Sociedad.** Venezuela: UNESCO, v. 5, n.1 e 2, p. 99-107.

FREZATTI, F; FILHO, A. L. Análise do Relacionamento Entre o Perfil de Alunos do Curso de Contabilidade e o Desempenho Satisfatório em uma Disciplina. 2003. **Anais EnANPAD.** ANPAD, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HORTALE, V. A.; MOREIRA, C. O.; KOIFMAN, L. (2004) Avaliação da Qualidade de Formação: Contribuição à Discussão na área da Saúde Coletiva. Temas Livres. **Revista Ciência & Saúde Coletiva.** 9(4).

JÚNIOR, E. B. C. Avaliação em Disciplina de Sistemas Gerenciadores de bancos de dados Contábeis: Análise Envolvendo Tempo de Prova e Performance dos Alunos. 2004. **Anais EnANPAD.** ANPAD, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LARSON, R.; FARBER, B. **Estatística Aplicada.** Prentice-Hall. 2ª Edição, 2004.

LIMA, P. R. T. **Modelo de (des)/(re) construção do projeto político-pedagógico através da gestão participativa.** 2005. Tese de Doutorado em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

LUCENA, M. D. S.. **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.

MACEDO, S. G.; VERDINELLI, M. A.; STUKER, H. **Modelo Estatístico de análise na avaliação institucional**: Apresentando um recorte do desempenho docente. Org: Pedro Antônio de Melo: Nelson Colossi – Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.

MATTOS, P. L. **Avaliação e Alocação de recursos no Ensino Superior Federal**. São Paulo: Nupes, 1990.

MOLON, S. I. (2004) Algumas Questões Epistemológicas e Éticas da Psicologia: A Avaliação em Discussão. **Revista Psicologia & Sociedade**. 16(1). P 108-123. Número Especial.

NASCIMENTO, P. T. de S.; PUTVINSKIS, R.; TAKEI, Á. T. Sete Casos de Avaliação de Disciplinas no Ensino de Administração. 2002. **Anais EnANPAD**. ANPAD 2002.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. (2005) Compreensão em Leitura e Avaliação da Aprendizagem em Universitários. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**. 18(1). Pp. 118-124.

OLIVEIRA, K. L., SANTOS, A.A.A., SUEHIRO, A.C.B. (2004). Habilidades de Compreensão da Leitura: Um Estudo com Alunos de Psicologia. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC Campinas. v. 21, n. 2, p. 29-41.

PERESZLUHA, C. M. **Avaliação das Disciplinas e do Desempenho do Corpo Docente nos Cursos de Graduação. Aplicação a uma Universidade do Estado do Paraná**. 2000. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais**. Org: Ilse Maria Beuren – Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

REBELO, L. M. B.; COLOSSI, N.; ESTEVAM, D. O. **Avaliação da Universidade pela Sociedade**: o caso do curso de administração da Universidade do Amazonas. Org: Pedro Antônio de Melo: Nelson Colossi – Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.

RISTOFF, D. I. **Universidade em Foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RIZZATTI, G.; DOBES, C. E. I. **Avaliação como Estratégia de Mudança visando à Melhoria da Qualidade nas Instituições de Ensino Superior**. Org: Pedro Antônio de Melo: Nelson Colossi – Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, M. A.; PRIMI, R. (2005) Desenvolvimento de um Teste Informatizado para Avaliação do Raciocínio da Memória e da Velocidade do Processamento. **Revista Estudos de Psicologia**: Campinas. 22(3). Pg 241-254.

SCHWARTZMAN, S. **O Contexto Institucional e Político da Avaliação**. Org: Eunice R. Durham e Simon Schwartzman. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1992 .

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo, 1990.

SORDI, M. R. L. Avaliação como Promotora da Qualidade Social nos Cursos da Área da Saúde: das Palavras aos Atos. **Revista Avaliação** – V 1, n 1, Jul 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Centro Sócio-Econômico – Departamento de Ciências Contábeis. **Projeto Político-Pedagógico**: implantado em 2006.

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Org. Ilma Passos A. Veiga. Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma Construção Possível. São Paulo: Papirus, 1995.

VERDINELLI, M.; GRANZOTTO, S.; TARNAWSKI, W. L. – **Análise das Relações entre Resultados da Avaliação Interna e Externa dos Cursos de Graduação**. Org: Pedro Antônio de Melo: Nelson Colossi – Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, 2004.