

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS (DCSA)
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

WELLTON ROCHA DOS ANJOS

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) EM 2015:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA,
2017**

WELLTON ROCHA DOS ANJOS

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) EM 2015:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Área de Concentração: Educação Contábil

Orientadora: Profa. Márcia Mineiro de Oliveira

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA,

2017

A619e

Anjos, Wellton Rocha dos.

Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2015: representações sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. / Wellton Rocha dos Anjos, 2017.

145f.

Orientador (a): Profa. Me. Márcia Mineiro de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

Inclui referências. F. 116 – 127.

1. Contabilidade. 2. Educação contábil. 3. Avaliação - Ensino Superior. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. I. Oliveira, Márcia Mineiro de II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. T

CDD: 657

WELLTON ROCHA DOS ANJOS

**EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) EM 2015:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)**

Monografia apresentada ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas (DCSA) como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Área de Concentração: Educação Contábil

Vitória da conquista, ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Márcia Mineiro de Oliveira
Mestre em Contabilidade pela FVC
Professora Assistente da UESB – Orientadora

Manoel Antonio Oliveira Araújo
Doutor em Educação pela PUC-SP
Professor Adjunto da UESB

Alexssandro Campanha Rocha
Doutor em Educação pela UFBA
Professor Adjunto da UESB

A Deus, que me deu o fôlego de vida e proteção até aqui. Aos familiares, amigos e colegas que me apoiaram nessa jornada. A minha professora orientadora por todo auxílio, incentivo e paciência dispensado a mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por nunca me desamparar e por colocar pessoas maravilhosas em meu caminho. Ele é meu “refúgio e fortaleza, e socorro bem presente na hora da angústia”.

Aos meus familiares pela compreensão e apoio em todas as etapas da minha vida. Em especial a minha mãe, por todos os conselhos, cuidados e incentivos que me fizeram enxergar os melhores caminhos.

Agradeço aos amigos e colegas que pude conhecer na UESB, vocês dividiram comigo momentos inesquecíveis.

Agradeço a minha professora orientadora Márcia Mineiro, pela dedicação, apoio, incentivo, paciência e por acreditar que juntos conseguiríamos vencer essa etapa. Você é um exemplo profissional e como ser humano. Tenha sempre a minha admiração!

Meus respeitosos agradecimentos aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de participar e pelas contribuições acerca deste trabalho.

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.
(SÊNECA)

RESUMO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é um exame construído por especialistas das diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), desenvolvidas pelos estudantes ingressantes e concluintes das Instituições de Ensino Superior (IES). O presente trabalho visa analisar Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em relação ao instrumento e ao processo de avaliação do ENADE em 2015. Para tanto, foram definidos alguns objetivos específicos, quais sejam: identificar o nível de receptividade dos estudantes em relação ao ENADE; averiguar as expectativas dos alunos antes da realização do exame; apresentar as realidades observadas pelos participantes durante e após a realização do exame e por fim, verificar as opiniões dos alunos acerca do ENADE. A pesquisa parte da hipótese de que os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, predominantemente, consideram que o ENADE não contribui para uma melhoria efetiva do Ensino Superior. Essa é uma pesquisa interdisciplinar e contribui com informações úteis à vida acadêmica e profissional tanto do pesquisador como de toda a comunidade acadêmica; também aporta indiretamente uma discussão social sobre a avaliação do Ensino Superior. Em relação aos aspectos metodológicos, a pesquisa possui uma abordagem predominantemente qualitativa, construída com base indutiva, de caráter exploratório e subsidiada pela Teoria das Representações Sociais. Como eixo principal de procedimento, trata-se de uma pesquisa de levantamento com os discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) participantes do ENADE em 2015, apoiada em pesquisa bibliográfica, documental e eletrônica. Em linhas gerais, como considerações finais, inferiu-se que, predominantemente, os sujeitos pesquisados associam a avaliação do ENADE a experiências avaliativas vividas por eles em seu processo educacional, em que comumente as avaliações objetivam a simples classificação/ranqueamento dos alunos através de notas ou conceitos, não sendo utilizados os resultados para tomada de decisões concernentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Sugerem-se possíveis ações com o objetivo de estimular e, de certa forma, apresentar aos estudantes a importância da sua participação nesse processo de avaliação.

Palavras-chave: Contabilidade. Educação Contábil. Avaliação do Ensino Superior. Representações Sociais. ENADE.

RESUMEN

El Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes (ENADE) es un examen construido por expertos de diversas áreas del conocimiento, con el reto de mensurar las habilidades académicas y las competencias profesionales expresadas en las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), desarrolladas por los estudiantes ingresantes y concluyentes de las Instituciones de Enseñanza Superior (IES). El presente trabajo objetiva analizar Representaciones Sociales de los alumnos del Curso de Ciencias Contables de la Universidad Estadual de Sudoeste de Bahía, relativas al instrumento y al proceso de evaluación de ENADE en 2015. Para esto, fueron definidos algunos objetivos específicos, que sean: identificar el nivel de representatividad de los estudiantes en relación al ENADE; averiguar las expectativas de los alumnos antes de la realización del examen; presentar las realidades observadas por los participantes del examen y por fin, verificar las opiniones de los alumnos sobre el ENADE. La investigación parte de la hipótesis de que los alumnos investigados del curso de Ciencias Contables, predominantemente, consideran que el ENADE no contribuye para una mejoría efectiva de la Enseñanza Superior. Ésta es una investigación interdisciplinar y contribuye con informaciones útiles a la vida académica y profesional tanto del investigador como de toda la comunidad académica; además aporta indirectamente una discusión social sobre evaluación de la Enseñanza Superior. En relación a los aspectos metodológicos, la investigación posee un abordaje predominantemente cualitativo, construido con base inductiva, de carácter exploratorio y subsidiado por la Teoría de las Representaciones Sociales. Como eje principal de procedimientos, se trata de una investigación de levantamiento con los alumnos del Curso de Ciencias Contables de la Universidad Estadual de Sudoeste de Bahía (UESB) participantes del ENADE en 2015, apoyada en investigación bibliográfica, documental y electrónica. En líneas generales, como consideraciones finales, se infirió que, predominantemente, los sujetos investigados asocian la evaluación de ENADE a la experiencias evaluativas vividas por ellos en su proceso educativo, en que comúnmente la evaluaciones objetivan la simple clasificación/rating de los alumnos a través de calificaciones numéricas o conceptuales, no siendo utilizados los resultados para la tomada de decisiones concernientes a la mejoría del proceso de ensino-aprendizaje. Se sugirieron posibles acciones con el reto de estimular y, de cierta manera, presentar a los estudiantes la importancia de su participación en este proceso evaluativo.

Palabras-clave: Contabilidad. Educación Contable. Evaluación de la Enseñanza Superior. Representaciones Sociales. ENADE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatos relevantes da evolução do ensino da Contabilidade no Brasil	38
Figura 2 – Sistemas de Avaliação do Ensino Superior no Brasil	57
Figura 3 – Categorias e subcategorias da análise: nível de receptividade	88
Figura 4 – Categorias e subcategorias da análise: nível de receptividade	91
Figura 5 – Categoria e subcategorias: expectativas positivas.....	94
Figura 6 – Categorias: expectativas negativas.....	95
Figura 7 – Categorias e subcategorias: realidades.....	100
Figura 8 – Categoria e subcategorias: opiniões	104
Figura 9 – Categoria e subcategorias: opiniões	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Expectativa geral sobre a prova do ENADE	96
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estado da Arte da Temática em maio/2016.....	30
Quadro 2 – Eventos que influenciaram o ensino de Contabilidade em meados do século XIX	40
Quadro 3 – Matriz curricular do curso conforme Decreto-lei nº 7.988.....	42
Quadro 4 - Conteúdos obrigatórios nos Cursos de Ciências Contábeis	49
Quadro 5 – Relação entre conteúdos de formação e capacitação desejada para alunos do Curso de Ciências Contábeis.....	50
Quadro 6 – Tipos de Avaliação de Cursos de Educação Superior	65
Quadro 7 – Composição da Prova do ENADE.....	73
Quadro 8 – Aplicação dos questionários	82
Quadro 9 – Sugestões de ações a serem implementadas pelo INEP e pela IES	89
Quadro 10 – Expectativas de matérias/assuntos a serem cobrados na prova, segundo a visão dos alunos	97
Quadro 11 – Comparativo entre as matérias/assuntos esperados no ENADE 2015 com a realidade observada pelos participantes	102
Quadro 12 – Matérias/assuntos do Curso de Ciências Contábeis da UESB que precisam de interferências na didática, segundo os participantes da pesquisa	103
Quadro 13 – Opiniões sobre o ENADE.....	106
Quadro 14 – Postura adotada pelos participantes durante a prova ENADE	108
Quadro 15 – Quadro sumário da pesquisa.....	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da evolução da quantidade de Cursos de Educação Superior de 1990 a 2015	45
Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCC	Curso de Ciências Contábeis
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCSA	Departamento de Ciências Sociais Aplicadas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FVC	Fundação Visconde de Cairu
GERES	Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 TEMA	17
1.2 OBJETIVOS.....	18
1.2.1 Objetivo Geral da Pesquisa	18
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 PROBLEMATIZAÇÃO.....	19
1.3.1 Questão – Problema.....	20
1.3.2 Questões secundárias.....	20
1.4 HIPÓTESE DA PESQUISA	20
1.5 JUSTIFICATIVAS.....	21
1.6 RESUMO METODOLÓGICO	22
1.7 VISÃO GERAL	23
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 MARCO CONCEITUAL	24
2.2 ESTADO DA ARTE	29
2.3 MARCO TEÓRICO	32
2.3.1 Representações Sociais	32
2.3.2 Processo de Ensino-aprendizagem	35
2.3.3 Ensino da Ciência Contábil no Brasil.....	37
2.3.3.1 <i>Cursos Profissionalizantes e o Ensino Comercial</i>	41
2.3.3.2 <i>Ensino Superior de Ciências Contábeis</i>	42
2.3.4 Diretrizes Curriculares de Contabilidade	47
2.3.5 Avaliação	51
2.3.5.1 <i>Avaliação do Ensino Superior no Brasil</i>	56
2.3.5.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	61
2.3.5.1.1.1 <i>Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)</i>	65
2.3.5.1.1.1.1 <u>Questionários utilizados pelo ENADE</u>	<u>71</u>
2.3.5.1.1.1.2 <u>Prova ENADE</u>	<u>72</u>
2.3.5.1.1.1.3 <u>Conceito ENADE e feedback do MEC</u>	<u>75</u>
3 METODOLOGIA	77
4 ANÁLISE DOS DADOS	85
4.1 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UESB	85

4.2 NÍVEL DE RECEPTIVIDADE DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO ENADE	87
4.3 EXPECTATIVAS SOBRE A PROVA ENADE.....	92
4.4 REALIDADES SOBRE A PROVA ENADE.....	98
4.5 OPINIÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DO ENADE	104
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE	128
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS.....	128
ANEXOS.....	129
ANEXO A – QUESTIONÁRIO – ENADE – EXPECTATIVAS	129
ANEXO B – QUESTIONÁRIO ENADE – REALIDADES	135
ANEXO C – PORTARIA INEP Nº 220, DE 10 DE JUNHO DE 2015.....	143

1 INTRODUÇÃO

A avaliação constitui-se num campo de grande interesse na atualidade, assumindo um papel importante nas diversas esferas do Estado e, mais especificamente, no âmbito educacional. Sendo considerado um elemento com lugar de destaque no processo regulador de ações governamentais e se caracterizando como fase estratégica para o controle da qualidade das políticas públicas e, conseqüentemente, para a sua gestão.

Dessa forma, faz-se necessário ao avaliador levar em consideração a credibilidade e a instrumentalização da avaliação como parte do processo de produção de informações em uma dita pesquisa avaliativa, assim como, de que forma serão analisados os resultados da pesquisa e suas implicações para melhoria de processos e tomada de decisões que contribuem para a qualidade da educação.

O governo brasileiro definiu um conjunto de políticas para a Educação Superior a serem implementadas no país, buscando adequar a sua regulação ao novo cenário, que criou modelos de formação profissional com enfoque em termos de conhecimento, competências e habilidades. Entre essas políticas, destacam-se aquelas relacionadas ao currículo e a avaliação, traçadas pelo Ministério da Educação (MEC) e organizada através de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Com o objetivo de adotar modelos de avaliação que pudessem controlar a qualidade da Educação Superior oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, o Estado criou em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), compreendendo avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes.

O Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem avaliado desde meados da década de 90, os concluintes e ingressantes dos cursos superiores através de testes padronizados como o extinto Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, e, a partir do SINAES, vem aplicando o atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O ENADE pode ser descrito como um exame construído por especialistas das diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais expressas nas DCNs, desenvolvidas pelos estudantes concluintes das IES, assim como obter informações relativas às características socioeconômicas desses participantes.

Com tudo isso, é importante que todos os “atores” que são participantes desse processo avaliativo, tenham conhecimentos gerais sobre esse exame, visto que, no atual

contexto, as avaliações externas definem a continuidade da oferta do curso e o maior “peso” dessa avaliação está centrado num exame relacionado a conhecimentos do estudante.

Com o propósito de descobrir quais as percepções dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste de Bahia sobre a temática, este trabalho utiliza como embasamento os conhecimentos sobre Representações Sociais. Essas representações se apresentam como uma maneira de interpretar e pensar a realidade encontrada no cotidiano, sendo desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para defender suas posições concernentes a situações, objetos, eventos da qual lhes dizem respeito.

Nessa pesquisa foram consultadas obras de autores que se debruçam sobre a temática, sendo os principais: Durham (2003) e Peleias et al. (2007), abordando a educação contábil e o Ensino Superior; Haydt (1988), Weisz (2002), Luckesi (2002, 2013) e Hoffmann (2005), tratando sobre processo de ensino-aprendizagem e avaliação; Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), Verhine e Dantas (2008), e Dias Sobrinho (2010), discutindo acerca da avaliação da Educação Superior e ENADE; Salazar (2003), Crusoé (2004) e Moscovici (2005), tratando sobre a Teoria das Representações Sociais; além de outros autores que auxiliassem no entendimento e na compreensão de assuntos importantes para a investigação.

No primeiro momento, este trabalho traz um resumo sucinto sobre os principais tópicos expostos, em sequência será apresentado o tema, o problema e hipótese desta pesquisa. Em seguida são apresentadas as justificativas e os objetivos os quais se pretendem alcançar com o estudo. Por fim, abordam-se os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, a análise dos dados e as referências que serviram de base para a construção desse relato monográfico.

1.1 TEMA

Tema é o assunto que se deseja estudar e pesquisar. Ou ainda, conforme corrobora Vera (apud MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 126) “é uma dificuldade, ainda sem solução, que é mister determinar com precisão, para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução”. Sendo assim, este trabalho apresenta como tema a Avaliação da Educação Superior segundo as Representações Sociais dos discentes de Ciências Contábeis e, por esse motivo está ligado à área da **Educação Contábil**.

Com o aumento da oferta de cursos superiores no Brasil nos últimos anos, a busca permanente pela qualidade da educação se tornou o objetivo primordial para as políticas

públicas do setor, sendo os processos de avaliação um dos mecanismos utilizados para “ aferir ” essa qualidade.

Nessa conjuntura, percebe-se a relevância que a avaliação apresenta para a Educação Superior brasileira, considerando o valor estratégico que esse nível de ensino tem para o desenvolvimento da sociedade, uma vez que seu papel não está restrito à formação de profissionais de nível superior para o mercado de trabalho, mas também investir na formação de indivíduos capazes de promover o desenvolvimento científico e social do meio onde está inserido.

A avaliação da Educação Superior tem sido muito discutida por diversos especialistas no assunto, professores, representantes do governo, entre outros. Porém, essa discussão ainda é pouco explorada entre os estudantes, visto que eles próprios também fazem parte desse processo avaliativo.

A partir da definição desse tema é necessário que sejam definidos os objetivos da pesquisa, procurando representar da melhor forma as intenções propostas pelo pesquisador, assim como a possibilidade de se obter resultados a partir da realização desse trabalho.

1.2 OBJETIVOS

A definição de um objetivo de pesquisa é pré-requisito para a realização de qualquer trabalho científico. Corroborando, Marconi e Lakatos (2003, p. 156) discorrem que “ toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar ”. Ademais, da sua clareza dependem a constituição: de um problema de pesquisa e da forma que seu conteúdo será abordado; a relevância e a justificativa do tema a ser trabalhado pelo pesquisador; da(s) hipótese(s) e metodologia a ser utilizada, bem como dos resultados e de suas discussões e, por fim, das conclusões que foram alcançados com o trabalho científico.

Dessa forma, esta pesquisa divide seus objetivos em gerais e específicos, a serem explanados a seguir.

1.2.1 Objetivo Geral da Pesquisa

Os objetivos gerais podem ser entendidos como sendo a meta que se pretende atingir com a elaboração da pesquisa, e ao defini-lo, o pesquisador demonstra uma visão completa e abrangente do tema escolhido.

Como afirma Gil (2002, p. 111) “os objetivos gerais são pontos de partida, indicam uma direção a seguir [...]”, ou seja, eles indicam o que o pesquisador realmente deseja fazer. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral:

Analisar Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em relação ao instrumento e ao processo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) 2015.

1.2.2 Objetivos Específicos

Visando atingir o objetivo geral da pesquisa, delimitando-o, essa pesquisa tem como objetivos específicos:

- Identificar o nível de receptividade dos estudantes em relação ao ENADE;
- Averiguar as expectativas dos alunos antes da realização do exame;
- Apresentar as realidades observadas pelos participantes durante e após a realização do exame; e,
- Verificar as opiniões dos alunos acerca do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

1.3 PROBLEMATIZAÇÃO

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma prova que testa o conhecimento dos alunos de cada faculdade e universidade e possui uma importância fundamental para avaliar a qualidade dos cursos e as Instituições de Ensino Superior brasileiros.

Por meio desse exame, o Ministério da Educação pretende promover a melhoria do ensino no país. Ressalta-se que um dos principais interessados no sucesso do exame deve ser os próprios discentes, visto que a nota atribuída ao seu curso refletirá diretamente na avaliação da IES na qual se graduou.

Desse modo, quando o curso de uma determinada IES recebe uma boa nota no ENADE, os discentes que nela estudaram são indiretamente beneficiados. Em sentido oposto, caso a instituição seja classificada negativamente no exame, todos aqueles formados por ela

podem sofrer consequências, uma vez que o estudante terá permanentemente associado em seu histórico acadêmico o nome da IES.

Com base nas considerações anteriores, essa pesquisa pretendeu responder à seguinte questão problema:

1.3.1 Questão – Problema

Quais as Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em relação ao instrumento e ao processo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no ano de 2015?

E no que se refere às questões secundárias tratou de responder:

1.3.2 Questões secundárias

- Qual a receptividade dos alunos em relação ao ENADE?
- Quais são as expectativas dos alunos antes da realização do exame?
- Qual foi a realidade observada pelos alunos durante e após a realização do exame?
- Quais são as opiniões dos estudantes sobre o ENADE?

Uma vez estabelecidas as interrogantes, elas evocam uma resposta, a qual no processo investigativo surge, inicialmente, como prévia, necessitando ser analisada/testada para constituir-se efetivamente como elemento científico fiável.

1.4 HIPÓTESE DA PESQUISA

Assim, a pesquisa acredita na possível inferência sobre a temática:

- Os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, predominantemente, consideram que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) não contribui para melhoria efetiva do Ensino Superior.

O tópico seguinte apresenta as justificativas para essa investigação.

1.5 JUSTIFICATIVAS

Para deixar claras as razões do que foi abordado nessa investigação, o pesquisador apresenta nesse subtópico os argumentos sobre a importância acadêmica, pessoal, profissional e social da temática.

O estudo do tema é relevante, pois se trata de um assunto pouco explorado, conforme foi verificado em pesquisa realizada em sites como *Google Acadêmico*, Portal CAPES, Repositório Institucional da UFBA, entre outros, nos quais os trabalhos relacionados ao ENADE e à Avaliação do Ensino Superior estão, em sua maioria, voltados para as IES, não havendo pesquisas sobre Representações Sociais dos discentes dos cursos de Ciências Contábeis acerca do exame supracitado.

Torna-se pertinente uma análise sobre as Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis no que diz respeito ao ENADE, visto que poderá servir de ponto de partida para a Instituição de Ensino Superior em que foram feitas as investigações, desenvolver mecanismos que possibilitem aos seus discentes compreenderem que ele próprio é parte integrante desse exame, bem como pode fomentar outro olhar para melhoria de aspectos do curso e da instituição.

Além disso, as IES, assim como os docentes, poderão informar sobre o SINAES e os instrumentos que o integram, em particular sobre o ENADE e sua parcela de contribuição para possíveis melhorias da qualidade do Ensino Superior. A falta dessa informação dificulta uma discussão acerca do papel dessa avaliação no contexto das Instituições de Ensino Superior, ficando seus resultados limitados apenas ao ranqueamento e sem uma finalidade objetivada em tomadas de decisões para melhoria do objeto avaliado.

Desse modo, o presente relato monográfico pode proporcionar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral conhecer quais eram as percepções dos graduandos do Curso de Ciências Contábeis da UESB em relação ao ENADE realizado em 2015. Por conseguinte, considera-se a possibilidade dessa investigação tornar-se um efetivo apoio para, por exemplo, as IES tomarem decisões acerca da melhor forma de abordagem do assunto ENADE em sala de aula.

Esta pesquisa também permitiu, sob o ponto de vista teórico, ampliação do conhecimento do pesquisador, sobre os assuntos que foram abrangidos no decorrer deste trabalho, dando-o, por exemplo, maior ciência sobre as normatizações e leis que regem as Avaliações do Ensino Superior no Brasil, assim como sobre os temas a ele relacionados.

Por outro lado, não se pode deixar de considerar a interdisciplinaridade desse trabalho, visto que aborda também assuntos relacionados ao campo da Pedagogia e da Psicologia e, por esse motivo, poderá colaborar com futuras pesquisas relacionadas aos temas abordados nessas áreas, expandindo os horizontes da ciência.

Ademais, a análise das percepções dos discentes a respeito do ENADE é necessária para poder conhecer a relevância que esse exame possui para eles, seja por causa das implicações acerca do impedimento de retirar seu diploma, seja para possíveis mudanças ou ajustes nos processos de ensino-aprendizagem da IES, e consequente melhoria da qualidade de ensino.

O conhecimento dos estudantes acerca do papel e da importância do ENADE para o futuro do curso a qual está inserido e conseqüentemente para o contexto avaliativo da Educação Superior é fundamental para a definição de planos de melhoria no ensino e até possíveis intervenções na rotina pedagógica das Instituições de Ensino. Afinal, possíveis falhas no conhecimento podem contribuir para a dificuldade de formação de bons profissionais quando concluírem o curso superior, evitando, assim, que a sociedade seja ameaçada pelo estrangulamento das necessidades de desenvolvimento profissional no Brasil.

Em síntese, este trabalho é relevante, pôde ser executado e aborda assuntos que, seguramente, serão de grande importância para futuras pesquisas. Em seguida, será apresentado o resumo metodológico desta investigação.

1.6 RESUMO METODOLÓGICO

Para a realização dessa pesquisa, foi utilizada uma abordagem predominantemente qualitativa, construída com base indutiva, de caráter exploratório e subsidiada pela Teoria das Representações Sociais. Como eixo principal de procedimento, trata-se de uma pesquisa de levantamento com os discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) participantes do ENADE em 2015, sendo esta a delimitação temporal da pesquisa, que foi apoiada em pesquisa bibliográfica, assim como em documentos (relatórios emitidos pelo INEP e MEC) e eletrônica; sendo as principais fontes para construção da fundamentação teórica artigos, leis e resoluções. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário eletrônico do tipo misto (dividido em duas etapas: 1) questionário sobre as expectativas e 2) questionário sobre as realidades dos participantes do ENADE 2015). As informações coletadas pelo pesquisador receberam tratamento sistemático, sendo realizada a análise de conteúdo à luz das Representações Sociais.

1.7 VISÃO GERAL

Esse trabalho monográfico é composto por cinco capítulos definidos. O primeiro deles, a Introdução, apresenta o tema, os objetivos, a problematização, a hipótese de pesquisa, a justificativa e o resumo metodológico. Já o segundo capítulo apresenta o Referencial Teórico, sendo dividido em Marco Conceitual, Estado da Arte e Marco Teórico, mostrando os componentes que fundamentam a pesquisa: a Avaliação do Ensino Superior; o ENADE e a Teoria das Representações Sociais. O terceiro se refere à metodologia que foi aplicada, e por fim, no quarto e quinto, são apresentadas respectivamente, a análise de dados e as considerações finais da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para que o leitor tenha uma melhor compreensão do tema proposto, esse capítulo está subdividido em três subtópicos. Primeiramente, no Marco Conceitual, são abordados os principais termos que fizeram parte do trabalho; logo após, no Estado da Arte, são apresentados os trabalhos recentes encontrados e que possuem relação com a temática da investigação; finalmente, no Marco Teórico, tomando como base diversos autores, encontra-se toda a discussão teórica utilizada para maior aprofundamento no tema.

2.1 MARCO CONCEITUAL

Esse tópico visa apresentar os termos necessários para o melhor entendimento por parte do leitor, do tema proposto no trabalho acadêmico.

Sendo assim, os principais termos são: Contabilidade, ensino de Contabilidade, políticas públicas, qualidade na educação, processo de ensino-aprendizagem, avaliação, ranqueamento, nota, conceito, exames, currículo, Diretrizes Curriculares Nacionais, ENADE, conteúdos programáticos, habilidades, competências, conhecimento e Representações Sociais. Para ressaltar o termo conceituado, o pesquisador optou por deixá-los em negrito.

A **Contabilidade** é a ciência que estuda e controla os fenômenos relacionados ao patrimônio, seja das pessoas jurídicas ou físicas, mediante o registro, a demonstração e a interpretação dos fatos que nele ocorre, com o objetivo de oferecer informações pertinentes para a tomada de decisões por parte dos seus usuários (CREPALDI, 2003).

O **ensino em Contabilidade** é o meio utilizado para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio lógico, que por sua vez, permite que sejam identificados os resultados das organizações de forma crítica (MARION, 2001). Diante dessa importância, bem como do desenvolvimento da Ciência Contábil em concomitância com a sociedade, o ensino de Contabilidade precisa atender às necessidades e os parâmetros de qualidade mínimos estabelecidos pelo governo e por seus órgãos colegiados, como por exemplo, o Conselho Nacional de Educação (CNE)¹.

Sendo assim, há a necessidade de um acompanhamento sistemático da qualidade do ensino que é oferecido às pessoas. O que pode ser observado nas últimas décadas, em que a

¹ Órgão do governo responsável pela guarda da qualidade do ensino e fiscalização do cumprimento da legislação educacional.

avaliação tem sido utilizada como um “instrumento de gestão de qualidade tanto no âmbito das esferas públicas quanto no das organizações privadas” (ANDRADE, 2011, p. 9).

Desse modo, visando à melhoria na qualidade do ensino brasileiro e, conseqüentemente, atingir patamares cada vez mais elevados nas avaliações de desempenho, os governos, em todos os níveis, estão propondo ao longo dos anos a implantação de novas políticas públicas para educação.

De acordo Lynn (apud FREITAS et al., 2014, p. 22), **política pública** é a “soma de ações do governo que produzem efeitos específicos das situações em que serão utilizadas”. Sendo assim, é um conjunto de atividades dos governos, seja direta ou indiretamente, e que irão ter algum impacto na vida dos cidadãos. Freitas et al. (2014) resumem políticas públicas como ações que são produzidas para resolução de problemas sociais.

Com base nessas definições, em se tratando de educação, pode-se entender as políticas públicas como sendo as ações do governo destinadas a resolver problemas educacionais. Santos (2012) conceitua **políticas públicas educacionais** como sendo as políticas desenvolvidas em processos formativos e informativos e em investimento na educação, que visam à construção e /ou intervenção para uma educação de qualidade.

Inerente à **qualidade na educação**, Davok (apud SCREMIN; AIMI, 2008, p. 3) a considera como:

Aquele que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos, ou aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, até aquela que desenvolve a capacidade de servir ao sistema produtivo ou ainda aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social.

Pode-se afirmar então que a qualidade na educação é aquela que possibilita ao educando o desenvolvimento social, político, cognitivo e para as práticas laborais, além de fornecer meios para que os alunos possam dar continuidade em seus estudos.

É importante ressaltar que alcançar qualidade na educação também está relacionado com os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, assim como outros fatores extra e intra-escolares.

Para Vasconcellos (2008, p. 97-98), o **processo de ensino-aprendizagem** consiste numa “relação de ‘dependência’ entre professor e aluno, ou seja, não se pode dizer que houve ensino se o aluno não demonstrou aprendizagem”. Cada um tem seu papel nesse processo. O professor precisa estar motivado para ensinar o que sabe e construir junto com o educando

novos conhecimentos e, por conseguinte, esse aluno precisa ter o desejo de aprender, caso o contrário não haverá resultado de aprendizagem.

A **avaliação** surge como instrumento para ajudar a diagnosticar possíveis problemas nesse processo e deve ser uma prática constante, visando regulagens das aprendizagens e reorientação das práticas pedagógicas quando os objetivos de ensino e aprendizagens não forem alcançados. Para Haydt (1988, p. 10), “a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”.

Hadji (2001, p. 129) corrobora mencionando que avaliar é:

Pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como as expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real [...] no eixo desejado.

Numa visão ampla, a avaliação é entendida como mecanismo de diagnóstico de uma determinada situação, com o objetivo de tomada de decisões para o desenvolvimento da autonomia do avaliado.

Em contrapartida, quando os resultados da avaliação são divulgados em forma de *rankings*, esta passa a ser um instrumento unicamente classificatório, não podendo revelar quais as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, restringindo a avaliação apenas à conversão da aprendizagem em uma **nota** ou **conceito**; no primeiro, adquirindo uma conotação numérica (1,2,3...) e no segundo, uma conotação verbal (satisfatório, insatisfatório, etc.) (LUCKESI, 2013).

O **ranqueamento**, segundo Freitas (2006, p. 48) é “uma classificação baseada no desempenho naquele momento pontual”, assim, o seu uso de forma simples e isolado, representa o risco de que se produzam apenas resultados, sem que se alcance a melhoria pretendida.

Para realizar uma avaliação, o avaliador tem a sua disposição diversas técnicas e instrumentos avaliativos, como por exemplo, os testes, exames, entre outros.

Especificamente no tocante aos **exames**, Luckesi (2002, p. 5) afirma que é um método “classificatório, seletivo e, conseqüentemente, excludente, e se refere apenas à classificação estática do que ou de quem está sendo examinado”. Assim, o exame é considerado uma forma de avaliação, porém, seu objetivo é mais restrito.

Num cenário de organização e gestão de políticas educacionais do Estado, a avaliação tem feito parte do próprio ordenamento jurídico brasileiro, visando à melhoria da qualidade de ensino e, em um período mais recente, subsidiando os processos de regulação de cursos e instituições de ensino. Constatase, que a própria lei que estabelece as Diretrizes e Bases para Educação (Lei 9.394/1996) inclui como responsabilidade do Estado assegurar processo nacional de avaliação em todos os níveis de ensino.

No que diz respeito ao Ensino Superior, foi criado em 2004, através da Lei 10.861/04, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, formado por três componentes principais, na qual se encontra, também, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esse exame visa aferir o desempenho dos estudantes em relação ao currículo proposto para cada curso.

De acordo Masetto (2003, p. 67), **currículo**:

É um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem.

Araújo (2014, p. 30) citando a agência Educabrazil (2011), diz que **currículo escolar** “é um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades”. Assim, depreende-se que, para organizá-las, tendo em vista o seu objetivo, é necessário reuni-las em um modelo que seja capaz de servir de base para direcionamento das ações de determinados grupos de ensino.

O Brasil definiu esse direcionamento em um documento denominado Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo Rodrigues (2012, p. 1) as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (DCN) “são normas obrigatórias para a educação que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) preconiza o estabelecimento de diretrizes gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação superior.

É importante ressaltar que o **ENADE** também possui relação com os conteúdos constantes nas DCNs de cada curso, visto que ele é o exame realizado pelo INEP com o objetivo de:

Aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas

habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2007, p. 13).

No que se refere a **conteúdo**, entende-se, a partir de Libâneo (2002, p. 128), que se trata de um “conjunto de conhecimentos, habilidades, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Assim, o conteúdo programático é a forma detalhada desse conjunto com relação à temática de uma disciplina.

Outro ponto avaliado pelo ENADE são as **habilidades** dos estudantes, que de acordo Espejo e Martins (2015, p. 12) “são elementos desenvolvidos pelos indivíduos e refere-se à capacidade do profissional de aplicar o conhecimento que possui”. De forma simplificada, atendo-se à pertinência com a educação, pode-se associar as habilidades ao “saber fazer”, identificando variáveis, relacionando fenômenos, analisando situações-problema, entre outras.

Dessa forma, as habilidades estão, também, atreladas às **competências** de um indivíduo, pois segundo os autores supramencionados, esta “é a capacidade de resolver um problema em uma determinada situação” (ESPEJO; MARTINS, 2015, p. 7). Ou seja, é como um sujeito se comporta em um determinado contexto, seja social ou profissional.

O **conhecimento**, segundo Silva et al. (2015, p. 14) pode ser concebido como “algo que é captado e armazenado na memória, que pode ser acionado ou recordado num dado momento, funcionando a lembrança como principal meio de recuperação”. Assim, depreende-se que, um dos objetivos pretendidos pelo ENADE é saber se o estudante se lembra, ordenadamente, do conhecimento que foi apresentado em sala de aula.

Cumprido salientar que por se tratar de um processo avaliativo, o ENADE pode correr o risco de ser encarado com receio por parte dos estudantes. Isso é devido à maneira como os indivíduos associam a avaliação, normalmente como uma ameaça de reprovação, de exclusão, de classificação, entre outras. São construídas Representações Sociais negativas em relação à avaliação.

De acordo Umaña (2002, p. 11, tradução nossa)² essas **Representações Sociais** são “[...] sistemas cognitivos pela qual é possível reconhecer a presença de estereótipos, opiniões, crenças, valores e normas que costumam a ter uma orientação de atitude positiva ou negativa”. A Teoria das Representações Sociais reconhece que os pensamentos, ações e

² Texto original: “[...] sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereótipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (UMAÑA, 2002, p. 11).

vivências do cotidiano dos indivíduos, em sua constante comunicação interpessoal, favorece à construção da vida social e individual e, conseqüentemente, interfere nas representações sobre determinado objeto ou assunto.

O pesquisador espera que os termos explicados nesse texto tenha fornecido ao leitor um embasamento para melhor compreensão do tema proposto pela investigação, bem como, tenha servido para expressar o posicionamento conceitual do qual parte o pesquisador. No tópico a seguir serão apresentados os trabalhos científicos mais recentes nesta temática e que de algum modo contribuíram, direta ou indiretamente, com esta pesquisa.

2.2 ESTADO DA ARTE

O Quadro 1 explana alguns trabalhos publicados, retirados de fonte eletrônica e revistas científicas de Contabilidade, que estão relacionados com o assunto, apesar de não diretamente, pois não foram encontrados trabalhos com o mesmo enfoque escolhido pelo pesquisador. Dessa forma, constata-se a peculiaridade da pesquisa até então.

Os trabalhos foram encontrados com a utilização de pesquisa em sites de periódicos acadêmicos como o *Google Acadêmico*, *Scielo* e outros. No total foram encontrados 1.540 trabalhos utilizando os seguintes termos relacionados: ENADE e Ciências Contábeis. Os trabalhos citados no Quadro 1 foram selecionados pelo fato do pesquisador entender que eles ajudariam na construção da sua investigação no referencial teórico, bem como na análise dos dados desta monografia. A pesquisa teve abrangência nacional e compreendeu os trabalhos no período de 2006 a 2016, visto que os cursos de Ciências Contábeis participaram de quatro edições do ENADE, nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015 até o momento.

Quadro 1 – Estado da Arte da Temática em maio/2016

(continua)

TIPO	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	IDEIA PRINCIPAL	LINK / LUGAR	DATA DE ACESSO
Artigo	ENADE: Percepção dos alunos de Ciências Contábeis sobre o exame	OLIVEIRA, R. R.; CRUZ, L. B.	2016	–	–	O trabalho teve como objetivo investigar se há diferenças significativas na percepção dos alunos ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis de uma IES em relação ao ENADE. Como resultado, apresentou-se uma clara diferença entre as percepções desses alunos, principalmente no que diz respeito aos objetivos do exame, sua estrutura, as consequências para as Instituições de Ensino, bem como os sentimentos apresentados pelos discentes.	http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/28424371.pdf	15 mai. 2017
Artigo	Um estudo sobre os determinantes de desempenho o ENADE de alunos do curso de Ciências Contábeis.	SÁ, L. P.; NECO, L. A. N.	2015	–	–	Objetivou-se analisar o desempenho no ENADE de alunos de cursos brasileiros de graduação em Ciências Contábeis a partir de dados obtidos no Portal do INEP. O estudo mostrou que os aspectos referente a sexo, idade, cor da pele considerada pelo aluno, o fato de morar com os pais, renda familiar, ser bolsista do ProUni ou da própria IES, nível de escolaridade da mãe e ter concluído o ensino médio nas regiões Sul ou Sudeste tiveram relação com o resultado no componente específico respondido pelos alunos na prova.	http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/03/RBC213_art2_abre_web.pdf	10 mai. 2016
Dissertação	Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis	FERREIRA, M. A.	2015	Mestrado	Universidade Federal de Uberlândia	Procurou identificar as variáveis significativas na explicação do resultado ENADE 2012 em Ciências Contábeis. As variáveis foram a “Nível Aluno”, como por exemplo, forma de ingresso, etnia, renda, estado civil, entre outros; e em “Nível Instituição”, como por exemplo, percentual de infraestrutura, percentual de mestres, entre outros. Ficou apontado que as características e atitudes dos alunos são responsáveis por 90% do desempenho acadêmico no exame e que apenas 10%, aproximadamente, fica a cargo das variáveis institucionais.	https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12620/1/DeterminantesDesempenhoDiscente.pdf	07 abr. 2016

(conclusão)

TIPO	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	IDEIA PRINCIPAL	LINK / LUGAR	DATA DE ACESSO
Artigo	O ENADE: reflexões a partir da completude do ciclo 2004 – 2006	VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.	2008	–	–	O artigo propõe fazer uma reflexão sobre o ENADE desde a sua primeira edição até o ano de 2006, apresentando um breve histórico do exame e as principais tendências. Como resultado, os autores apresentam alguns pontos polêmicos que envolvem o ENADE, como a pertinência do exame, a sua finalidade, seu caráter obrigatório, a qualidade dos instrumentos, a articulação do ENADE com outros componentes do SINAES, entre outros.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_download&alias=4333-conae2-08042010&Itemid=30192	10 abr. 2016

Fonte: Compilação da Internet (2017) – Organização própria.

Os trabalhos citados no Quadro 1 foram considerados relevantes para essa pesquisa, pois abordam assuntos importantes para o seu desenvolvimento. O pesquisador preocupou-se em obter mais informações acerca do ENADE com o propósito de servir de parâmetro para a análise de dados deste relato monográfico, dado que se buscou analisar as representações dos discentes do curso de Ciências Contábeis em relação a esse exame.

O trabalho que mais auxiliou o pesquisador foi dos autores Oliveira e Cruz (2016) com título: “ENADE: Percepção dos alunos de Ciências Contábeis sobre o exame”, o qual objetivou investigar se há diferenças significativas na percepção dos alunos ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis de uma IES em relação ao ENADE. Este trabalho foi o que mais se aproximou do enfoque do pesquisador e por esse motivo serviu de base principalmente para a análise de dados.

A seguir será apresentado o Marco Teórico que aborda a temática de forma mais aprofundada.

2.3 MARCO TEÓRICO

Este tópico apresenta toda a discussão teórica utilizada para maior aprofundamento do tema, tomando como base diversos autores que tratam sobre Representações Sociais, Processo de Ensino-aprendizagem, Ensino de Contabilidade, Diretrizes Curriculares de Contabilidade, Avaliação e seus instrumentos, Avaliação do Ensino Superior no Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

2.3.1 Representações Sociais

As pessoas necessitam saber a todo instante o que elas têm a ver com o mundo que as cerca. Elas precisam ajustar-se, conduzir-se, encontrar-se tanto física como intelectualmente, sabendo que em diversos momentos terão que identificar e resolver problemas encontrados na sociedade em que vivem. Os seres humanos não são seres automatizados e que vivem isolados na sociedade, mas, são sim, pessoas que socializam o mundo com os outros, e no mundo buscam apoio para compreendê-lo, administrá-lo ou quem sabe afrontá-lo. Devido a isso, as representações podem ser consideradas como sendo sociais e são muito importantes no dia a dia das pessoas.

Os primeiros estudos sobre a Teoria das Representações Sociais surgiram em 1961, quando Serge Moscovici, psicólogo romeno radicado na França, a desenvolveu em sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*, publicada no Brasil em 1978, com o título *Representação Social e Psicanálise*. Conforme Silva e Bordas (2014) e Crusoé (2004), Moscovici se baseou no conceito de representação coletiva defendida por Durkheim, porém fazendo críticas e defendendo uma visão diferente.

Segundo Farr (apud SILVA; BORDAS, 2014, p. 107), Durkheim defende uma separação radical entre as representações individuais e as representações coletivas. Para Durkheim, “as representações coletivas, por serem fruto dos acontecimentos sociais, se constituem em fato social e, como tal é resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual”, devendo, então, possuir tratamentos independentes.

Entretanto, para Moscovici (2003, p. 41), as “pessoas e grupos criam representações” em processo de interação. Para o autor, as Representações Sociais devem levar em consideração a perspectiva coletiva, o papel das relações e interações entre os grupos, sem deixar de lado a individualidade.

Corroborando, Crusoé (2004, p. 106), cita que a teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici “preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum” que influencia as práticas sociais.

As pessoas conhecem a realidade ao seu redor mediante explicações extraídas dos processos de comunicação e de interação social. As Representações Sociais tem o papel de sintetizar essas explicações que, conseqüentemente, fazem um papel crucial sobre como as pessoas pensam e organizam a sua vida no dia a dia. Nesse tocante, Salazar (2003, p. 56), afirma que as Representações Sociais “[...] se caracterizam de maneira mais genérica como entidades operativas para o entendimento, a comunicação e a atuação cotidiana” (SALAZAR, 2003, p. 56, tradução nossa)³.

É importante salientar que Moscovici (2003) considera o conhecimento de senso comum como sendo verdadeiro e não como uma “disfunção” do conhecimento científico. Entretanto, Crusoé (2004, p. 107) menciona que Moscovici se deparou com uma grande questão: “que esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, se

³ Texto original: “[...] se caracterizan de manera más genérica como entidades operativas para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana” (SALAZAR, 2003, p. 56).

diferencia do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização”. Dessa forma, ainda segundo a autora, a Teoria das Representações Sociais surge como uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum, preocupando-se com o conteúdo das representações.

De acordo Moscovici (2003, p. 54), a finalidade das Representações Sociais é “[...] tornar familiar algo não familiar [...]”. Sendo assim, para o autor, a construção dessas representações envolvem dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação. Estes processos são influenciados por fatores sociais e estão intimamente ligados.

Para Cabecinhas (2009, p. 6), “a objetivação corresponde ao processo de organização dos elementos constituintes da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade”. Assim, por exemplo, as informações recebidas acerca de determinado objeto ou conceito passam por um processo de organização, para que possam adquirir uma imagem coerente.

O outro processo de formação da Representação Social é a ancoragem. De acordo Moscovici (2003, p. 71) a “ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Assim, a ancoragem transforma algo não-familiar em familiar, através de um processo de ligação às Representações Sociais já existentes, ou seja, aos dados já conhecidos, fazendo uma correlação, buscando similaridades e realizando uma classificação hierarquizada.

Corroborando, Pérez (2003, p. 25, tradução nossa), “este processo permite integrar as novas representações a todo o sistema representacional pré-existente, reconstruindo permanentemente nossa visão da realidade⁴”. Assim, a ideia ou objeto estranho, ao ser comparado com aquilo que o indivíduo já possui conhecimento devido a suas experiências, assume características desse objeto conhecido, dando sentido a ele. A partir daí, a pessoa já possuirá arcabouços que lhe dão a capacidade de explicar a si e a outros o novo objeto/ideia antes desconhecido.

No que diz respeito ao seu uso metodológico, Santos (2013, p. 14) menciona que:

Desde o período entre o final dos anos 1980 e início da década de 1990, principalmente devido aos abalos vividos pela tradição positivista e cartesiana, a Teoria das Representações Sociais vem oferecendo, principalmente ao campo das

⁴ Texto original: “Este proceso permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente nuestra visión de la realidad” (PÉREZ, 2003, p. 25).

Ciências Sociais Aplicadas e à área educacional, novas possibilidades para trabalhar com a diversidade social e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade contemporânea.

De acordo o que já foi discutido, pode-se perceber que a Teoria das Representações Sociais se constitui num instrumento importante para entender como um conhecimento se propaga em um determinado meio, por exemplo, o educacional, a partir de uma dinâmica entre o social e científico.

Macedo (apud SILVA; BORDAS, 2014, p. 191) explica que:

Em qualquer pesquisa na qual houver a vontade de captar a ação do ser humano relacionados aos sentidos que o são inerentes, acaba sendo inevitável a necessidade de utilizar as representações sociais e consequentemente o imaginário social que submerge da experiência vivida, de modo que a constituição de um imaginário social ocorre, no momento em que as representações são sentidas por indivíduos numa mesma situação ou condição social.

Sendo assim, levando em consideração que a presente pesquisa se encontra na área da educação e avaliação, e que busca analisar quais as percepções dos estudantes acerca de um processo avaliativo pelo qual eles se submetem no final dos seus estudos, é de fundamental importância a utilização da Teoria das Representações Sociais, visto que permitirá conhecer o “senso comum” dos alunos acerca do processo avaliativo do ENADE, acreditando que esse conhecimento interfere na ação dos sujeitos, seja na interação no processo de ensino-aprendizagem ou, até mesmo, no nível de motivação para participação dos processos avaliativos, conformando-o em algo científico.

2.3.2 Processo de Ensino-aprendizagem

Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se dá esse ensino e essa aprendizagem. Para tanto, é necessário que haja, efetivamente, um processo de ensino-aprendizagem no qual seja considerada uma interação entre professor, objetivos, conteúdo e aluno.

Ao longo da história, o processo de ensino-aprendizagem foi influenciado, entre outras coisas, por características da prática educativa tradicional, na qual os conteúdos são tratados de maneira superficial e descontextualizada, e as ações estão evidentemente pautadas nos professores que determinam o quê e como deve ser aprendido, dando ênfase à memorização

em detrimento do desenvolvimento de habilidades que proporcionem uma reflexão crítica do conhecimento que se aprende.

Nas concepções atuais, a teoria construtivista tem contribuído para uma nova perspectiva do processo de ensino-aprendizagem, na qual não se centra atenção apenas em um dos aspectos, mas na integração de todos os envolvidos, reconhecendo o professor e aluno como sujeitos, respectivamente, do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Para Hoffmann (2005, p. 20), nessa nova concepção “o que interessa fundamentalmente ao educador é dinamizar oportunidades do aluno refletir sobre o mundo e de conduzi-lo à construção de um maior número de verdades [...]”. Deve-se considerar, no entanto, que esse aluno já dispõe de informações que, atrelado às suas vivências, relações afetivas, psicológicas, entre outras, passam a constituir o seu conhecimento prévio diante daquilo que ainda vai aprender. Muitas vezes esses conhecimentos encontram-se desarticulados e desordenados.

Nesse sentido, Boscoli (2006, p. 21-22), afirma que “o professor deve valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o que o aluno já sabe, e fazer avançar por meio de problematização, questionamento, organização das informações etc.”. Assim, o professor deixa de ser o centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno também passa a ser parte essencial dessa interação.

Segundo Weisz (2002, p. 36), “nessa perspectiva, a escola hoje tem uma tripla função: levar os alunos a aprender, dar-lhes os fundamentos acadêmicos e, sem perda de tempo, equalizar as enormes diferenças no repertório de conhecimentos com que eles chegam”. Cabe, então, ao professor, desenvolver ações que estimulem os alunos a enfrentar e resolver problemas, de buscar soluções para resolver as situações com a qual eles se defrontam, apenas orientando-os quando necessário. Ou seja, o papel do professor é criar situações específicas para que o aluno possa compreender a sua capacidade de construir o seu próprio conhecimento.

Corroborando, Boscoli (2006, p. 20) ainda afirma que “o professor [...] desempenha o papel de mediador, elaborando boas condições de aprendizagem com situações desafiadoras que auxiliem os alunos a elaborarem hipóteses, as quais serão confirmadas ou transformadas”, trata-se, portanto, de fazer a mediação docente. Assim, é necessário que os educandos aprendam, não pela simples cópia ou reprodução de informações, mas por meio de um processo de construção do seu próprio conhecimento, elaborando, dessa forma, uma representação pessoal daquilo que se está aprendendo.

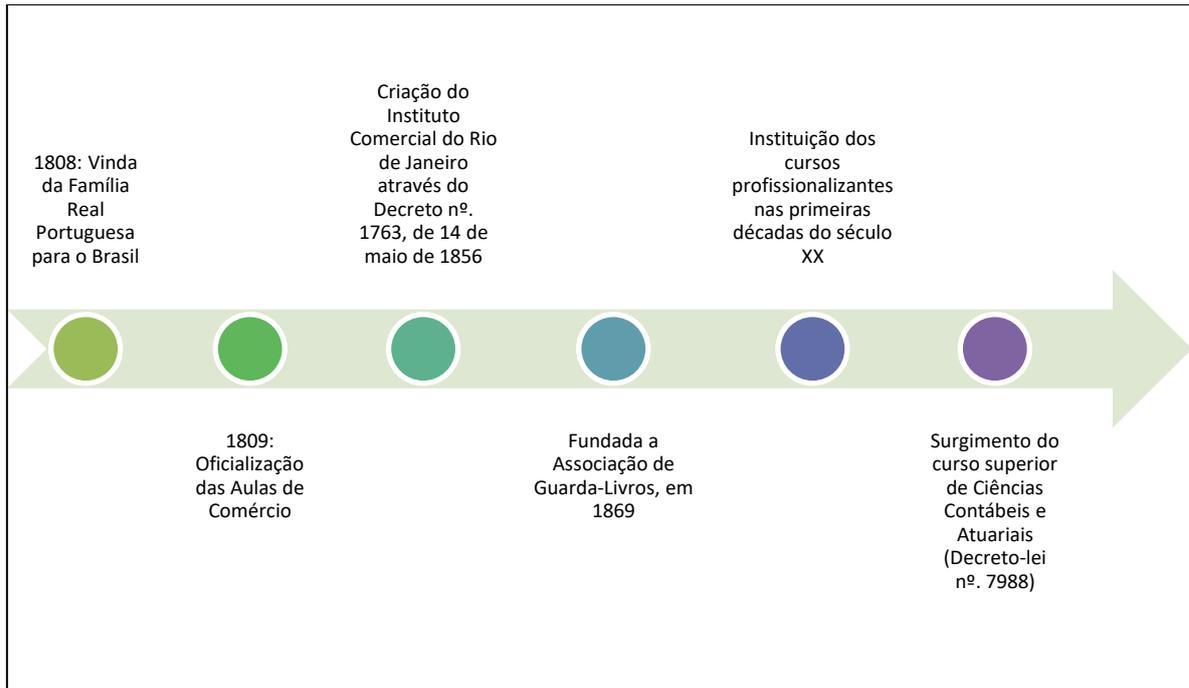
No decorrer desse processo de interação, o grande desafio do professor é planejar quais serão os passos da aprendizagem através dos quais possa auxiliar os alunos a alcançar os objetivos esperados. Nesse tocante, Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 18), afirmam que “o professor deve decidir-se em relação aos materiais a utilizar, aos métodos mais adequados, e às atividades do aprendiz [...]”, não deixando de considerar as especificidades de cada aluno.

Levando em consideração um curso de Ensino Superior, como por exemplo, o curso de Ciências Contábeis, o professor precisa definir estratégias de ensino-aprendizagem que sejam condizentes com as habilidades e competências mínimas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Mazzioni (2013) menciona algumas estratégias propostas por profissionais de pedagogia e profissionais docentes de Ciências Contábeis, e que o professor poderá utilizar para estimular a aprendizagem dos alunos, como exemplo: aulas expositivas dialogadas; estudos dirigidos; solução de problemas; seminários; estudo de caso; simulações, discussão e debates, palestras e entrevistas, entre outras.

2.3.3 Ensino da Ciência Contábil no Brasil

O ensino de Contabilidade no Brasil passou por várias etapas e desafios durante os anos. Partindo desde a instituição das Aulas de Comércio, passando pelos cursos profissionalizantes até a criação do Ensino Superior em Ciências Contábeis, conforme ilustra a Figura 1. Todas essas fases tiveram como suporte importantes datas, leis, decretos e resoluções.

Figura 1 – Fatos relevantes da evolução do ensino da Contabilidade no Brasil



Fonte: Adaptado de Peleias et al. (2007) e Barreto (2015) – Elaboração própria (2016).

O princípio do Ensino de Contabilidade no Brasil está intimamente ligado à vinda da Família Real Portuguesa no ano de 1808 (Figura 1). Antes desse evento, a atividade comercial brasileira estava centrada na venda de bens produzidos internamente ao mercado internacional. Sob o aspecto econômico da Colônia nesse período, Peleias et al. (2007, p. 23) afirma que:

Internamente, o comércio era composto, em sua maioria, de mercadorias importadas ou destinadas à exportação e, outra parte, ao abastecimento dos grandes centros urbanos. Ao tornar-se sede do Império Português, a situação econômica, política e social da, então, Colônia sofreu grandes alterações. Dentre (*sic*) as mudanças ocorridas, realçou a preocupação do governo com os negócios públicos e privados.

Nesse período houve um desenvolvimento socioeconômico e cultural mais efetivo no Brasil. A Colônia passou a comercializar produtos de outros países, além de Portugal; foi criado o Banco do Brasil, importante agência de fornecimento de crédito para os negócios de exportação, além de originar a emissão do papel moeda; a criação da Imprensa Régia e a publicação do primeiro jornal do Brasil.

Todo esse desenvolvimento social e a expansão das atividades da colônia provocaram um aumento nos gastos, o que exigiu um melhor controle das despesas e receitas públicas. Frente a essa conjuntura, surge um novo cenário para a Educação Superior com a criação de

instituições e cursos de nível técnico e superior, com o objetivo de formar pessoas capacitadas para atender as necessidades do Estado, no controle de suas contas.

O processo de escrituração⁵ dessas contas só poderia ser feito por profissionais que estudassem aulas de comércio. Dessa forma, em 1809, por meio do Alvará de 15 de julho deste mesmo ano, essas aulas foram oficializadas (Figura 1), e, conforme transcrição, além de outras disposições, tratava do “[...] estabelecimento de Aulas de Comércio, em que se vão doutrinar aqueles dos meus vassallos, que quiserem entrar nesta útil profissão, instruídos nos conhecimentos próprios dela [...]” (BRASIL, 1809). Esses estudos de comércio tiveram como base a obra de José Antonio Lisboa, o Visconde de Cairu, que se tornou o primeiro professor de Contabilidade do Brasil.

Mas foi a partir de 1830 que o governo imperial deixou mais claro o que eram essas Aulas de Comércio. Corroborando, Barreto (2015, p. 3) menciona que o governo “aprovou, estabeleceu e modificou as condições de oferta dessas aulas, através de decretos [...], sendo regulamentada através do Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846”. Esse decreto abordava disposições gerais sobre as Aulas de Comércio, como por exemplo, a duração do período letivo, o conteúdo cobrado dos alunos nos exames finais e os principais assuntos a serem lecionados por seus respectivos professores. Peleias et al. (2007, p. 24) afirma que o curso era organizado da seguinte maneira:

O período letivo original era de dois anos, com exames finais abordando disciplinas como Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais, e a Arte da Arrumação de Livros, conforme consta no artigo 12 do Regulamento. No capítulo dos objetos do ensino, o Regulamento definia, para o segundo ano, a oferta das disciplinas História Geral do Comércio e Arrumação e Prática de Livros. Os livros deveriam ser escriturados pelos alunos e apresentados quando solicitados. Os critérios para cursar as Aulas de Comércio eram: ter mais que quatorze anos, obter aprovação no exame da Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa. Os bacharéis em Letras do Colégio Pedro II e os aprovados no primeiro ano da Escola Militar estavam dispensados do exame admissional.

Dessa forma, visando uma formação que mais se aproximava com a requerida dos profissionais de Contabilidade da época, as aulas de comércio abordavam conteúdos sobre escrituração mercantil, além de conhecimentos provindos do Direito, da Administração, da Economia e, principalmente, da Contabilidade. Entretanto, essas aulas não atraíram um número considerável de alunos. Candiotto e Miguel (2009, p. 9523), comentam que esse fato

⁵ De acordo Silva e Marion (2013, p. 81) “é o registro contábil de um fenômeno patrimonial e esse registro, pelo método das partidas dobradas, é feito em ordem cronológica e obedecendo a uma determinada disposição técnica”.

foi ocasionado, principalmente, por um “possível preconceito existente em relação aos cursos profissionais, assim como ao elementar⁶. Os filhos da aristocracia preferiam frequentar o curso secundário⁷ que ‘conferia uma espécie de enobrecimento’ [...]”. Como consequência, aumentava a preocupação do governo em suprir a crescente demanda por profissionais qualificados na área.

Diante disso, em meados do século XIX ocorreram alguns eventos importantes para o ensino comercial e contábil brasileiro. O Quadro 2 apresenta os principais, segundo destaca Barreto (2015, p. 3).

Quadro 2 – Eventos que influenciaram o ensino de Contabilidade em meados do século XIX

Ano	Evento
1850	Criação do Código Comercial Brasileiro, através da Lei nº 556, em 25 de junho.
1854	Reforma da Aula de Comércio, através do Decreto nº. 769, em 09 de agosto.
1856	Criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro através do Decreto nº. 1763, de 14 de maio.
1860	Promulgação da Lei nº. 1083, de 22 de agosto.
1869	É fundada a Associação de Guarda-Livros.

Fonte: Adaptado de Barreto (2015) e Peleias et al. (2007) – Elaboração própria (2016).

A criação do Código Comercial Brasileiro, através da Lei nº 556, em 25 de junho de 1850, obrigava os comerciantes a utilizarem livros para uniformizar a escrituração e a Contabilidade, registrar todos os seus bens, dívidas e obrigações através de um balanço anual, lançar todas as operações comerciais no Livro Diário⁸; a reforma da Aula de Comércio, através do Decreto nº. 769, em 09 de agosto de 1854, deu novos estatutos à Aula de Comércio da Corte, sendo concretizada com a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (Quadro 2), através do Decreto nº 1.763, de 14 de maio de 1856.

Complementando, o autor ainda cita a promulgação da Lei nº 1.083, de 22 de agosto de 1860, tratando, entre outros, de assuntos relacionados às Sociedades Anônimas que começaram a surgir no então Império. Segundo Peleias et al. (2007), essa lei é considerada por diversos estudiosos da área contábil como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do

⁶ De acordo Peres (2005, p. 6), “a escola elementar teria este currículo: escrever, ler e contar (quatro operações, decimais e proporções), geometria prática, gramática da língua nacional, moral e doutrina da religião católica. Como livros de leitura teriam preferência a Constituição do Império e a História do Brasil”.

⁷ “O ensino secundário conferia uma espécie de enobrecimento, pois era o único que podia conduzir os alunos ao Ensino Superior e, conseqüentemente, promover sua ascensão social” (LEITE, 2005, p. 50).

⁸ “Registra os fatos contábeis em partidas dobradas na ordem rigorosamente cronológica do dia, mês e ano” (MARION, 2009, p. 191).

Brasil; por fim, a fundação da Associação de Guarda-Livros⁹ (Quadro 2), que um ano mais tarde foi reconhecido oficialmente pelo governo através do Decreto nº 4.475, tornando uma das primeiras profissões liberais regulamentadas no Brasil.

2.3.3.1 Cursos Profissionalizantes e o Ensino Comercial

Logo após a proclamação da república houve importantes mudanças no ensino comercial brasileiro, criando em 1902, duas importantes instituições: a Escola Prática de Comércio de São Paulo, que em 1907 passou a se chamar Escola de Comércio Álvares Penteado¹⁰, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, que substituiu o Instituto Comercial do Rio de Janeiro.

A Escola de Comércio Álvares Penteado foi responsável por criar, no ano de 1908, o Curso Superior de Ciências Comerciais. Conforme Peleias et al. (2007, p. 26):

Os cursos profissionalizantes, ou de Ensino Técnico Comercial, foram instituídos pelo Decreto nº 17.329, de 28.05.1926, que aprovou o regulamento dos estabelecimentos de ensino para oferecerem esses cursos: um com formação geral de quatro anos e outro, superior, de três anos. O curso geral conferia o diploma de Contador e o superior o título de graduado em Ciências Econômicas. Para ingresso no curso geral, a idade mínima era de treze anos e, no curso superior, dezessete anos. Esse Decreto estabeleceu as disciplinas oferecidas para ambos os cursos, especificadas para cada ano de sua duração. A análise da grade (*sic*) do curso de formação geral revela a oferta das disciplinas Contabilidade, Contabilidade Mercantil, Contabilidade Agrícola e Industrial e Contabilidade Pública.

Logo em seguida à criação dos cursos profissionalizantes (Figura 1), ocorreram outros fatores relevantes para o ensino de Contabilidade no Brasil. O governo, através do Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 regulamentou a profissão de contador, obrigando aos guarda-livros e aos contadores manterem registro na Superintendência do Ensino Comercial. Ademais, Peleias et al. (2007, p. 26) cita o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que “estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro com um curso comercial básico e um segundo com cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, entre eles o de Contabilidade”. Encerrando, assim, as mudanças nos cursos profissionalizantes.

⁹Segundo Barreto (2015, p. 3) o Guarda-Livros é a “definição dada antigamente ao profissional da Contabilidade. [...] era um profissional que fazia trabalhos da empresa, como elaborar contratos e distratos, controlar a entrada e saída de dinheiro e fazer toda a escrituração comercial”.

¹⁰ Iudícibus (2009) considera a Escola de Comércio Álvares Penteado como a primeira escola especializada no ensino de Contabilidade.

2.3.3.2 Ensino Superior de Ciências Contábeis

O curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais surgiu através do Decreto-lei nº. 7.988, de 22 de setembro de 1945 (Figura 1). A partir de então, a formação em Contabilidade, que era limitada ao nível técnico, passa a ser oferecida em nível superior, conferindo o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes.

De acordo com esse decreto, o curso teria duração de quatro anos e suas disciplinas oferecidas em quatro seriações, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3 – Matriz curricular do curso conforme Decreto-lei nº 7.988

Séries	Disciplinas
Primeira série	Análise matemática; Estatística geral e aplicada; Contabilidade Geral; Ciência da Administração; Economia política.
Segunda série	Matemática financeira; Ciência das finanças; Estatística matemática e demográfica; Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola; Instituição de Direito Público.
Terceira série	Matemática atuarial; Organização e Contabilidade bancária; Finanças das empresas; Técnica comercial; Instituições de Direito Civil e Comercial.
Quarta série	Organização e Contabilidade de seguros; Contabilidade pública; Revisões e Perícia Contábil; Instituições de Direito Social; Legislação tributária e fiscal; Prática de processo civil e comercial.

Fonte: Decreto-lei nº 7.988, art. 3º – Elaboração própria (2016).

Analisando o Quadro 3, é possível identificar que, inicialmente, a matriz curricular do curso tinha como disciplinas específicas apenas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil. Esse detalhe confirma o caráter mais prático que o ensino de Contabilidade tinha nos seus primórdios.

Somente a partir de 1946, com a fundação da Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade da USP (FEA) é “que os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais passam a ser reconhecidos, não só pela sua necessidade prática, mas também seu caráter científico” (BARRETO, 2015, p. 7). Foi nesse período que, segundo Iudícibus (2009, p. 41):

O Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor.

Neste mesmo ano, conforme Decreto-Lei nº 9.295, foram criados os órgãos do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Conselho Regionais de Contabilidade (CRC).

As décadas de 1950 e 1960, segundo afirma Peleias et al. (2007, p. 27), “foram de grande avanço e modificação na economia global [...], no qual houve expressivo crescimento industrial”. Esse novo cenário exigiu uma adequação dos perfis profissionais e, conseqüentemente, dos currículos dos cursos superiores. Foi necessário implementar mudanças no Ensino Superior que, por conseguinte, se refletiram nos cursos de Ciências Contábeis.

Essas mudanças foram ocasionadas pela Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas.

Novas transformações no Ensino Superior no Brasil puderam ser notadas em meados da década de 1990. De acordo o relatório técnico do Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3, esse fato teve como principais características a “implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996) e a política de incentivo à universalização do Ensino Superior do país” (BRASIL, 2013, p. 32). O objetivo do Estado era reorganizar a Educação Superior a partir dos princípios trazidos pela LDB e promover mudanças como, por exemplo, regulamentação da educação à distância, o estímulo à expansão de vagas e, conseqüentemente, a ampliação da oferta de cursos.

A fase supracitada foi o ponto de partida para retomada da expansão do Ensino Superior no Brasil. Esse movimento de ampliação pode ser notado ao se analisar a Tabela 1, que mostra a evolução total e por segmento (público e privado) da quantidade de Cursos de Educação Superior de 1990 a 2015. É possível perceber que até 2015 foram acrescentados 28.789 novos cursos em todas as IES do país quando comparado ao ano de 1990. Esse aumento quase ininterrupto é representado tanto na categoria privada quanto na pública, com crescimento maior na oferta de cursos pelas IES particulares, quando esse aumento foi de aproximadamente 739% (Setecentos e trinta e nove por cento).

Para Cavalcante (2000, p. 12), o fator principal para início dessa expansão, principalmente para as IES privadas, foi caracterizado:

Pela evidência das limitações do Estado como promotor hegemônico do crescimento da oferta de vagas. Seria preciso, mais do que antes, compartilhar com a iniciativa privada o ônus dessa expansão, cuidando o governo de desenvolver mecanismos de acompanhamento que garantam as condições mínimas de qualidade das novas instituições e dos respectivos cursos.

De acordo com Battistus, Limberger e Castanha (apud SILVA; ROSA, 2016, p. 100), “ao longo da década de 1990 a estratégia neoliberal adotada no Brasil foi a de desenvolver a economia e fazer a reforma educacional”. Houve uma maior preocupação em implementar políticas públicas educacionais e as instituições privadas ganharam força.

O poder público apresentava sérias dificuldades para suprir o crescimento da demanda por formação em nível superior. Segundo Durham (2003, p. 18), o aumento dessa procura foi associado ao “crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia [...]”. O setor privado foi capaz de absorver essa demanda, pois a sua grande maioria se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e na facilidade tanto para ingresso como para dar prosseguimento dos estudos até à sua formação. Durham (2003, p. 18) destaca ainda que “a pesquisa não era um interesse ou um objetivo, mesmo porque não era uma atividade lucrativa e não podia ser mantida com o pagamento de mensalidades”. Dessa forma, as IES privadas, haviam se tornado, de fato, um negócio muito rentável, sem, contudo, atender aos preceitos de ensino, pesquisa e extensão.

Essa medida foi uma espécie de “transferência”, em parte, da responsabilidade do governo federal de aumentar o provimento das condições estruturais e financiamento público da Educação Superior, ficando mais fácil reduzir os gastos orçamentários que seriam destinados a esse setor. Na verdade, essa ação foi impulsionada em muitos aspectos por organismos como, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, principalmente, o Banco Mundial (BIRD), que emitiu orientações para estabelecimento de políticas de educação nos países em desenvolvimento, guiada principalmente pelas condições econômicas. Uma dessas estratégias era a de privatização de parte do Ensino Superior.

O movimento de expansão das IES privadas se deu, principalmente, com o objetivo de atingir o máximo de pessoas (finalidade unicamente lucrativa), não coincidindo com as prioridades de qualidade e o comprometimento com a aprendizagem e sua constante melhoria. Entretanto, conforme afirma Durham (2003, p. 33), foi a partir dessa preocupação que “houve um avanço no que diz respeito à avaliação e se criou um sistema de grande potencial para controlar a qualidade do ensino”. A respeito da avaliação, ela será abordada em tópicos posteriores.

Vale ressaltar que o governo buscou implementar nos últimos anos, diversas políticas públicas para dar continuidade a esse crescimento, como por exemplo, o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa de Financiamento Estudantil (FIES); o

Sistema de Seleção Unificada (SiSU), entre outros que ampliam significativamente o número de vagas na Educação Superior.

Tabela 1 – Dados da evolução da quantidade de Cursos de Educação Superior de 1990 a 2015

Ano	IES Pública	IES Privada	Total
1990	2.001	2.711	4.712
2010	9.245	20.262	29.507
2011	9.833	20.587	30.420
2012	10.905	20.961	31.866
2013	10.850	21.199	32.049
2014	11.036	21.842	32.878
2015	10.769	22.732	33.501

Fonte: Adaptado das Sinopses da Educação Superior 1990-2015 – Elaboração própria (2016).

Na mesma direção, os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis apresentaram um aumento consistente quanto à sua oferta. Para Silva e Rodrigues (2013, p. 5), “esse crescimento que a cada ano se torna maior, é devido à grande importância, no novo cenário mundial, que o contador desempenha [...] e também devido ao crescimento como um todo no setor educacional no país”. A Tabela 2 mostra a evolução da quantidade exata de cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de 2009 a 2015.

Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil

Ano	IES Públicas	IES Privadas	Total
2009	152	898	1.050
2010	161	919	1.080
2011	170	934	1.104
2012	192	972	1.164
2013	194	1.013	1.207
2014	193	1.063	1.256
2015	178	1.096	1.274

Fonte: Adaptado do Censo do Ensino Superior 2009-2015 – Elaboração própria (2016).

Analisando os dados do Censo do Ensino Superior (BRASIL, 2009-2015), no ano de 2009 existiam no total 1.050 cursos de Ciências Contábeis funcionando no país, enquanto que no ano de 2015 esse número passou para 1.274, representando um aumento de 21,3%.

Nas Instituições de Ensino Superior Privadas esse crescimento foi contínuo, em 2009 o número de cursos era de 898 e em 2015 foi para 1.096, isso equivale a 22% a mais no

número de cursos. Conforme salientado por Silva e Rosa (2016, p. 108), isso pode ser justificado pela implantação de políticas públicas, como os “programas SiSU, PROUNI, FIES e até mesmo o sistema de cotas nas universidades [...] que estimularam a oferta e a demanda do curso de Ciências Contábeis [...]”, possibilitando a entrada de mais alunos.

Na rede pública, o número de cursos passou de 152 em 2009 para 194 em 2013. Nota-se que durante os anos analisados na Tabela 2, houve uma redução de 16 cursos entre 2014 e 2015. Uma das causas dessa diminuição pode ter sido possíveis descredenciamentos de IES públicas no período¹¹ e extinções de cursos. Salienta-se que nos anos de 2013 e 2014, cursos de Ciências Contábeis de IES públicas estavam na lista com a pior classificação¹² da nota do ENADE¹³. Essa situação, atrelado a outros fatores, podem acarretar no descredenciamento dessas instituições e consequente redução de cursos.

Em suma, pode-se verificar que houve uma propagação de faculdades e universidades que oferecem o curso de Ciências Contábeis em todo o país. Em contrapartida, aumentou a preocupação do governo em assegurar uma melhoria contínua da qualidade da Educação Superior. Afinal, muitas instituições se expandiram sem se preocupar com a qualidade da educação transmitida, algumas são colocadas em funcionamento sem respaldo para formar profissionais competentes.

Sá e Neco (2015, p. 2) afirmam que “os reflexos dos indicadores de qualidade podem contribuir para uma formação profissional defasada, dificultando a atuação desses profissionais quanto ao acesso ao mercado de trabalho [...]” e influenciando, inclusive, no desenvolvimento econômico e social do país.

Uma das formas existentes para se medir a qualificação profissional dos egressos tem sido por meio dos exames externos às IES, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho

¹¹ Embora descobrir as causas dessa redução não seja objeto desta pesquisa, cabe ressaltar que o Ministério da Educação poderá tomar a decisão de descredenciamento de Instituições de Ensino Superior caso sejam verificadas irregularidades que comprometam o seu funcionamento. Essas irregularidades podem ser, por exemplo, pela falta de ato de recredenciamento da instituição, descumprimento de medida cautelar de suspensão de novos ingressos, entre outras.

¹² A graduação do Conceito Preliminar de Curso nesse exame varia entre 1 e 5. Notas entre 1 e 2 são considerados insatisfatórias pelo MEC e cursos com tal avaliação são punidos com o impedimento de ofertar novas vagas no vestibular.

¹³ Dados extraídos da FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha 2015**. Disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/>>. Acesso em: 5 nov. de 2016; e texto baseado em PATI, C. **Os Cursos de Ciências Contábeis com as piores notas no ENADE**. Publicado em 8 out. 2013 no Portal Exame.com. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/os-cursos-de-ciencias-contabeis-com-as-piores-notas-no-enade/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

dos Estudantes (ENADE), e, no que diz respeito à área contábil no Brasil, o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC)¹⁴.

Conforme será visto adiante, esses exames são elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Desse modo, as IES têm a responsabilidade de administrar a qualidade da matriz curricular e os conteúdos das ementas oferecidas aos alunos nos Cursos de Ciências Contábeis, de modo que seja considerada toda a técnica necessária ao exercício da profissão, o desenvolvimento das competências e habilidades para eles inerentes (alguns dos alvos do ENADE), além de fomentar a pesquisa científica e a educação continuada.

2.3.4 Diretrizes Curriculares de Contabilidade

A criação dos currículos mínimos para os cursos de graduação, através da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), teve como objetivo central determinar um nível uniforme entre cursos de várias instituições de ensino, facilitando, por exemplo, o processo de transferência de alunos entre as universidades, e assegurando a eles o mesmo estudo, com os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição.

Contudo, conforme Parecer CNE/CES nº 67/2003, “a concepção de currículos mínimos [...] implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser autorizado [...]” (PARECER CES/CNE 67, 2003, p. 2). Como consequência, as instituições de ensino tinham dificuldades em organizar seus cursos de acordo com os projetos pedagógicos específicos ou de modificarem atividades curriculares e conteúdos, afinal, seus esforços eram focados, na grande maioria das vezes, para atenderem às exigências provindas de diferentes setores, e não possibilitava os ajustes necessários segundo as novas exigências da ciência e da tecnologia.

Com o intuito de mudar essa situação, foi instituída a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, através da qual foi elaborado o projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dessa vez, com o objetivo de orientar os cursos de graduação na formação de seus currículos a

¹⁴ De acordo com a Resolução CFC nº 853/99 “o Exame de Suficiência é uma prova de equalização, destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante conteúdos programáticos desenvolvidos nos cursos de bacharel em Ciências Contábeis [...]”.

partir das propostas enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Ainda de acordo o Parecer CNE/CES 67 (2003, p. 3), no ano de 1997, através do Edital 4/97, a Secretaria de Educação Superior (SESu) convocava:

[...] as instituições de Ensino Superior para que, adotando metodologia adequada a diferentes eventos, realizassem ampla discussão com a sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo e outros setores envolvidos, e encaminhassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área.

A proposta foi de flexibilizar o currículo e a liberdade das instituições poderem elaborar seus projetos pedagógicos para cada curso e atribuir uma maior autonomia na definição dos seus currículos. Ou seja, em função das constantes necessidades de atualização e inovação, a matriz curricular, pode ser alterada quando se fizer necessário, cabendo a cada instituição observar a legislação pertinente.

Em síntese, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) em aprovação do Parecer 583/2001, definiu que as Diretrizes devem contemplar: o perfil do formando/egresso/profissional e, conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; as competências, habilidades e atitudes; habilitações e ênfase; conteúdos curriculares; organização do curso; estágios e atividades complementares; e acompanhamento e Avaliação.

Destacando-se o Curso de Ciências Contábeis, as suas Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas pela Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, estando vigente atualmente.

Seguindo o que define o Parecer 583/2001, a Resolução nº 10/2004, em seu artigo 2º, incisos I ao VIII, determina que as Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de projeto pedagógico que leve em consideração:

- I– O perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III – sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV – estágio curricular supervisionado;
- V – atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;

- VII – regime acadêmico de oferta;
VIII – outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

Além disso, esse projeto deverá conter em sua estrutura: os objetivos gerais do curso e as cargas horárias das suas atividades; formas de realização da interdisciplinaridade e relação entre a teoria e a prática; incentivo à pesquisa; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; entre outros (BRASIL, 2004).

No entanto, Silva et al. (2011, p. 323) discutem que “apesar das exigências atuais para que os Cursos de Ciências Contábeis cumpram o novo Currículo definido no âmbito das novas diretrizes curriculares emanadas pelo MEC, ainda há muitos problemas a equacionar”. Os autores apontam, por exemplo, a falta de articulação entre as disciplinas da área de humanas com as disciplinas de conhecimento específico; a omissão de disciplinas estratégicas, como por exemplo, Iniciação à Pesquisa Contábil (que auxilia no Trabalho de Conclusão de Curso e no ensino contábil), História do Pensamento Contábil (permite novos questionamentos e contribuições para a Contabilidade), a Pesquisa Contábil (cria o hábito de reflexão no discente) e Projetos de Leitura (oportuniza, por exemplo, a produção textual).

Ainda de acordo a resolução citada, em seu artigo 5º, o profissional para atuar na área de Contabilidade no Brasil deve possuir conhecimento de conteúdos que proporcionem a “[...] harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais [...]”. Assim, essa resolução divide os conteúdos contemplados no curso, em três campos integrados de formação, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4 - Conteúdos obrigatórios nos Cursos de Ciências Contábeis

Formação	Conteúdos
Formação Básica	Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.
Formação Profissional	Teoria da Contabilidade, Noções das Atividades Atuariais, Noções de Quantificações de Informações Financeiras, Patrimoniais, Governamentais, e Não Governamentais, Auditoria, Perícia, Arbitragens, Controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.
Formação Teórico-Prática	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para Contabilidade.

Fonte: Adaptado do art. 5º da Resolução CNE/CES nº 10/2004 – Elaboração própria (2016).

Comparando-se os conteúdos apresentados no Quadro 4 com aquelas disciplinas oferecidas no surgimento do curso de Ciências Contábeis e Atuariais no Brasil em 1945

(Quadro 3), pode-se notar que, com o desenvolvimento do curso, além de se manter os conteúdos de formação básica relacionados com outras áreas do conhecimento, foram acrescentados conteúdos com o objetivo de permitir ao acadêmico, não só uma formação de caráter mais prático, mas também, fundamentada na competência teórico-prática, como por exemplo, o Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Complementares.

Conforme demonstrado no Quadro 5, cada campo de formação e seus respectivos conteúdos visam estimular distintas capacidades do futuro contabilista, de modo que esses conhecimentos se complementem e possibilitem ao acadêmico, além de capacidades técnicas, uma visão multidisciplinar que ultrapasse a complexidade do conhecimento científico.

Quadro 5 – Relação entre conteúdos de formação e capacitação desejada para alunos do Curso de Ciências Contábeis

Conteúdos de Formação	Capacitação
Conteúdos de Formação Básica	Compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
Conteúdos de Formação Profissional	Apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
Conteúdos de Formação Teórico-Prática	Revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às aplicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CES nº 10/2004 – Elaboração própria (2016).

O contador precisa entender que ele não é mais apenas um “guarda-livros”, mas que precisa transformar sua realidade, buscando maneiras de se capacitar continuamente para atender de forma proativa as necessidades organizacionais.

Nessa tangente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis estabelecem as competências e habilidades mínimas que o curso deve possibilitar ao profissional em formação adquirir.

Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009), resumindo o artigo 4º da Resolução nº 10/2004, destacam que o curso de Ciências Contábeis deverá formar profissionais capazes de dominar e interpretar os conceitos relacionados à área de Contabilidade e Finanças Empresariais, buscando a interligação com outros campos do conhecimento, com o objetivo de produzir e gerenciar informações úteis e precisas para a tomada de decisões de seus usuários, e, inclusive, efetuar melhorias e supervisão no sistema de processamento de dados;

além disso, é preciso conhecer e utilizar conceitos de planejamento e acompanhamento estratégico, operacional e financeiro, bem como as ferramentas de controle de gestão, como por exemplo, orçamento, controle interno, custos e fluxo de Controle de Caixa, não se esquecendo de acompanhar tarefas obrigatórias, como planejamento tributário e as constantes atualizações da legislação vigente, cumprindo sempre com os padrões éticos de acordo o Código de Ética do Contador.

Sendo assim, é grande a responsabilidade das IES no que diz respeito ao oferecimento de um ensino de qualidade para os acadêmicos. Para tanto, é necessário reunir a teoria e a prática, contribuindo dessa forma, para o crescimento e valorização da profissão contábil. As aulas precisam ser claras, fundamentadas na teoria e, ao mesmo tempo, associadas à realidade encontrada no dia a dia, atualizadas e com o acompanhamento e utilização dos recursos fornecidos pelos avanços tecnológicos.

Ademais, um dos maiores problemas do processo educacional moderno é avaliar e muitas vezes reavaliar se as estratégias de ensino estão sendo capazes de permitir o alcance dos objetivos educacionais propostos.

2.3.5 Avaliação

A avaliação é uma ação que faz parte do cotidiano de qualquer pessoa, normalmente sob a forma de avaliação informal, seja para conhecer ou compreender determinados comportamentos na sociedade, seja para evitar riscos, melhorar e orientar a tomada de decisões.

No contexto educacional, o termo avaliação tem sido vinculado a diferentes significados construídos ao longo do tempo, sendo geralmente associado com realização de exames, atribuição de nota, reprovação ou aprovação em uma disciplina, com estabelecimento de conceitos, entre outros, assumindo, assim, um sentido classificatório, seletivo e excludente.

Para Vasconcellos (1998, p. 85), a avaliação se dá “a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas”. Através da avaliação objetiva-se acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos.

Nesse sentido, o ato de avaliar consiste na atividade de coleta, análise e síntese dos dados daquilo que se está avaliando, atribuindo um determinado valor ou nível de qualidade, que se processa a partir da comparação do avaliado com um determinado padrão pré-

estabelecido. O resultado encontrado conduz a uma tomada de decisão sobre o que fazer para redirecionar ou manter o processo.

A avaliação, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1983), Haydt (1988) e Luckesi (2008) apresenta-se em três modalidades: classificatória ou somativa, formativa e diagnóstica.

De acordo Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 98), “a avaliação somativa é feita ao final de um período de ensino, a fim de atribuir uma nota ou dar um certificado aos alunos, relativos a uma unidade, capítulo, curso [...]”. Complementando, Luckesi (2008, p. 35) afirma que, “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. Na prática, o processo ocorre da seguinte forma: primeiro são trabalhados diversos assuntos em um determinado período; logo após é feita uma verificação da aprendizagem e, por fim, são atribuídos conceitos ou notas aos resultados, encerrando assim o processo avaliativo.

Esse tipo de avaliação pressupõe que todas as pessoas devem aprender do mesmo modo e ao mesmo tempo. Sendo assim, aquelas pessoas que por diversos motivos têm maiores condições de aprender, aprendem mais e com qualidade. Outras, com características diferentes daquelas, podem não responder tão bem a todas as disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do contexto escolar.

Observa-se que, na lógica classificatória, a avaliação não dá os subsídios necessários para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, visto que ocorre no final de um determinado período. Se, por exemplo, o aluno foi classificado com um “conceito inferior”, não são tomadas medidas para que ele saia dessa situação. Ele estará definitivamente classificado. Trata-se, pois, de uma prática excludente.

Outra modalidade de avaliação é a denominada avaliação formativa. Segundo Haydt (1988, p. 17), destaque no original:

A avaliação formativa visa, fundamentalmente, ‘determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução’, porque ‘antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado’.

É importante ressaltar que, diferentemente da avaliação somativa, essa modalidade ocorre ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Observa-se ainda, que a definição de um objetivo a ser alcançado é imprescindível para a avaliação formativa, de forma a se

constatar se os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem estão condizentes com os que foram estabelecidos.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 100), “a avaliação formativa é um processo constante, destinado a fornecer ao aluno e ao professor um *feedback* contínuo, à medida que avançam na hierarquia de ensino”. Nesse sentido, essa modalidade de avaliação procura localizar a deficiência no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando reformulações e aperfeiçoamentos no mesmo, de modo a assegurar o alcance dos objetivos.

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica é a mais reforçada por autores e estudiosos do assunto. Ao contrário das avaliações somativas e formativas, essa modalidade ocorre no início da instrução, buscando, dessa forma, localizar o ponto de partida mais adequado para se alcançar o objetivo proposto.

Corroborando, Luckesi (2008, p. 81) afirma que, na perspectiva de uma avaliação diagnóstica, “a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de ensino-aprendizagem”. Assim, a avaliação passa a ser uma atividade com função diagnóstica, utilizada para verificar a eficácia do ensino, como um meio de melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa concepção, a avaliação perde seu caráter de instrumento de atribuição de notas, de reprovação e aprovação, para tornar-se um momento indispensável para reflexão e ação dos avaliados (conscientização dos seus níveis de aprendizagem, por exemplo), tendo em vista o avanço, o desenvolvimento e autonomia do educando. Corroborando, Hoffmann (2005, p. 18), diz que “a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os (*sic*) educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

Para Haydt (1988, p. 7-8):

A atividade educativa não tem por metas atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamento dos alunos. E cabe justamente à avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem.

Assim, a avaliação não está restrita ao julgamento sobre mau desempenho ou sucesso do aluno, mas pode ser compreendida como um processo de coleta de dados (quantitativos e qualitativos), com o intuito de organizá-los, tratá-los e interpretá-los de forma que seja

possível tomar decisões para aperfeiçoamento daquilo que se está avaliando, bem como do próprio sistema de avaliação.

Para Vasconcellos (1998, p. 85), a avaliação visa “identificar as necessidades do objeto em questão e que haja um compromisso com a superação das mesmas”. De uma forma mais simples, ela visa conhecer o que o aluno aprendeu (alcance dos objetivos) e o que não aprendeu (captação das necessidades), para que se tomem as devidas providências com vistas ao seu desenvolvimento (tomada de decisão).

Melchior (1994, p. 18-19), abordando uma concepção de avaliação construtivista, afirma que “a avaliação só é possível se for realizada como elemento integrante do processo de construção do conhecimento, comprometida com o projeto pedagógico e com características que conduzam a uma avaliação eficaz”. Na concepção de aprendizagem construtivista, o elemento avaliado é tido como possuidor de certos conhecimentos e que, apresentados a novas informações para ele compreensíveis, se esforça para assimilá-las.

É importante ressaltar que, para haver um sistema de avaliação eficiente e um processo de ensino-aprendizagem realmente eficaz, é necessário que o avaliador faça o uso conjugado dessas modalidades apresentadas até aqui. Do contrário, o que pode prevalecer é a utilização da avaliação como instrumento de poder e de controle por parte daqueles que avaliam, gerando muitas vezes medo e insegurança nos alunos.

Hoffmann (2005, p. 35) discute que “a avaliação [...] deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação”. Observa-se, assim, que a avaliação deverá fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, aproximando professor e estudante, de forma que sejam construídas aprendizagens mais afetivas e autônomas.

Cabe aos educadores utilizarem as diversas técnicas avaliativas à sua disposição e construir instrumentos e estratégias avaliativas para obterem os dados necessários, considerando que há diversas maneiras para aprender, assim como diversas maneiras para representar essas aprendizagens.

Haydt (1988, p. 58) cita que “a técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas”, como por exemplo, aplicação de provas e testes, observação, auto-avaliação, estudos de caso, entre outras. Ainda segundo a autora, “o instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso”, sendo os mais utilizados as provas e os testes. Para melhor compreensão deste trabalho, também será abordado, sucintamente, sobre os exames avaliativos.

Salienta-se que a escolha da técnica e do instrumento a ser utilizado na avaliação depende de vários fatores, como a quantidade de alunos, a área de estudo, o que se pretende avaliar (habilidades, aplicação de conhecimentos etc.).

Para Haydt (1988, p. 76), “os testes são especialmente recomendados para determinar se os objetivos cognitivos estabelecidos para o processo de ensino-aprendizagem estão sendo atingidos”. Para tanto, os testes são aplicados de maneira uniforme a todos os membros de um determinado grupo e geralmente são acompanhados de instruções que facilitam a sua aplicação e correção.

Segundo Melchior (1994, p. 96), “os autores, em geral, classificam os testes em dois grandes grupos: testes padronizados e testes escolares”. Os testes padronizados são elaborados por especialistas que seguem, como o próprio nome sugere, um padrão previamente experimentado em outros grupos. Dessa forma, sua correção, interpretação e análise deverão seguir estritamente as condições-padrão estabelecidas para ele. Já os testes escolares, segundo Melchior (1994), são construídos para serem utilizados para fins imediatos e, por esse motivo, não precisa ser necessariamente experimentada previamente.

Os testes normalmente são aplicados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, dando subsídios aos professores para fazerem possíveis ajustes nesse processo, a fim de que os alunos possam alcançar os objetivos de aprendizagem.

Entretanto, para Haydt (1988) os testes apresentam algumas desvantagens, como por exemplo: não avaliam as habilidades de expressão dos alunos; sua elaboração é mais demorada; restringem as respostas dos alunos, entre outros.

As provas, assim como os testes, pretendem coletar dados que servem para auxiliar na avaliação da aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos são julgados, tomando como base os objetivos inicialmente fixados pelo professor. Luckesi (2002) discute que a prova permite uma “reorientação” do aluno, com o objetivo de produzir o melhor resultado possível, contribuindo assim com a avaliação da aprendizagem.

Luckesi (2002, p. 5), diferencia a avaliação e exame da seguinte forma:

O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto **o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação**. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação (grifo nosso).

Nesse sentido, ao contrário da avaliação, ao ser realizado o exame, caracteristicamente eliminatório/classificatório, o avaliado pode descobrir o que errou após o seu término, contudo, não há como detectar facilmente qual elemento do processo de ensino-aprendizagem falhou para que isso ocorresse, não permitindo assim, melhorias posteriores. Ao processo de exame não importa o que ocorreu com o educando antes ou o que poderá ocorrer com ele depois, vale o momento atual.

Os exames objetivam classificar os alunos em aprovados ou reprovados, estabelecendo uma escala classificatória com notas que serão definitivas para os educandos. Dessa forma, não busca compreender e/ou interpretar o processo de ensino-aprendizagem, mas apenas excluir aqueles que tiveram desempenho insatisfatório.

O processo avaliativo precisa ser um aliado do aluno e do professor, no primeiro, sujeito do processo, deverá ocorrer como aliado de sua aprendizagem, promovendo o fortalecimento das relações com o avaliador e o desejo de adquirir mais conhecimento. O segundo poderá utilizar os resultados para aperfeiçoamento e/ou direcionamento do processo de ensino-aprendizagem, bem como do sistema de avaliação.

2.3.5.1 Avaliação do Ensino Superior no Brasil

A avaliação da educação tem sido objeto de destaque nos últimos anos, tanto pelos estudiosos da área como por órgãos do governo. Em sua concepção, ela permite identificar barreiras que interferem no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para que sejam tomadas decisões sobre novas ações para superar as dificuldades encontradas.

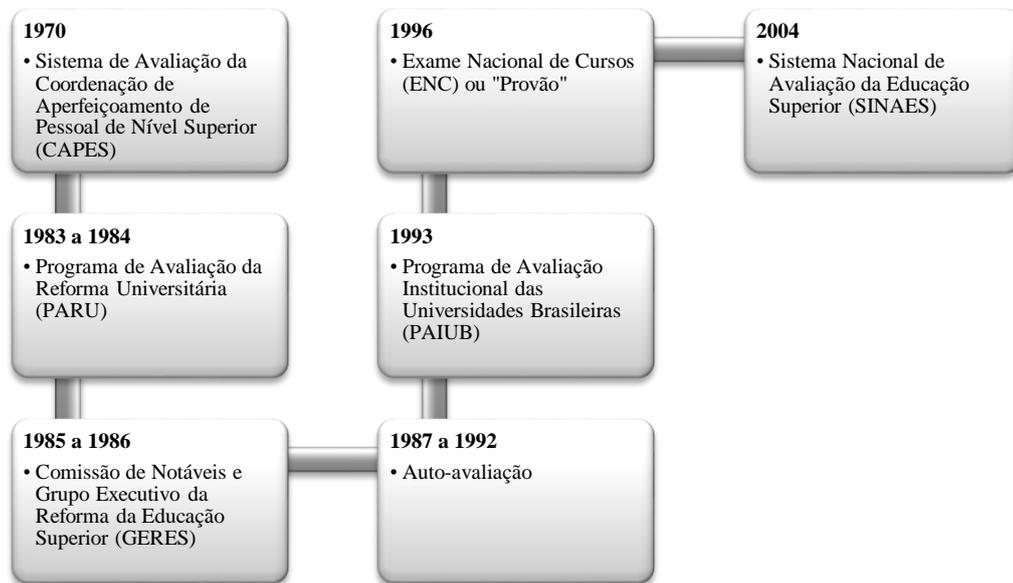
De acordo Dias Sobrinho (2010, p. 195), a avaliação da educação:

[...] é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro.

A partir dessa afirmação, percebe-se o reconhecimento da avaliação como instrumento potencial de transformação e de grande relevância como apoio à gestão, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, político, econômico e tecnológico do país.

No contexto do Ensino Superior brasileiro, a trajetória dos processos de avaliação não é um tema recente. A Figura 2 ilustra os sistemas de avaliação que vigoraram e/ou vigoram no país:

Figura 2 – Sistemas de Avaliação do Ensino Superior no Brasil



Fonte: Adaptado de Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006) – Elaboração própria (2016).

De acordo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p.426), “a avaliação da educação superior no país tem início na década de 70, com a instituição da política de avaliação da pós-graduação pela CAPES, especialmente voltada aos cursos de mestrado e doutorado”. É considerada a mais antiga e duradoura experiência brasileira no que diz respeito à avaliação do Ensino Superior, visto que é desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde o ano de 1976. O objetivo principal dessa avaliação é estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*¹⁵, além de oferecer informações para a tomada de decisão, como por exemplo, apoiar os cursos que precisam sanar deficiências e melhorar seu desempenho.

No entanto, conforme afirmam Pinto, Mello e Melo (2016, p. 89) “no âmbito da graduação, as primeiras iniciativas de avaliação no país tiveram início nos anos 80 [...]”, quando em 1983 foi instituído pelo MEC o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU).

¹⁵ “as pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (BRASIL, 1996, art. 44, III, apud BRASIL, [201?], p. 1).

Segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 426), esse programa “enfetizava a gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), a produção e a disseminação dos conhecimentos”. Para tanto, o PARU levantou e analisou dados obtidos através de roteiros e questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores.

Contudo, o PARU não obteve êxito, sendo extinto no ano seguinte. Posteriormente, foram feitas outras tentativas de implantação de sistemas de avaliação, como a constituição da Comissão de Notáveis e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior (GERES), em 1985 e 1986, respectivamente. O documento publicado pelo INEP em agosto de 2003, intitulado “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” aponta que a proposta desses sistemas era dar mais autonomia para as IES, acompanhado por um processo externo de avaliação que compreendia desde os alunos aos cursos e às instituições, sendo essa última mais enfatizada (BRASIL, 2003). Ainda de acordo o documento supracitado:

[...] os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam na distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa (BRASIL, 2003, p. 13).

Esses programas tiveram pouca adesão e por isso não se consolidaram, fato esse que, segundo Francisco et al. (apud FERREIRA, 2015, p. 59) foi motivado porque “tais programas possuíam viés ideológico e político”.

No final da década de 80 e início dos anos 90 algumas universidades do país deram início a experiências de auto-avaliação, que segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 426), “contribuíram para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior –ANDIFES”. Esse movimento coordenado pela ANDIFES subsidiou a criação do primeiro sistema de avaliação em nível nacional: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), no ano de 1993.

Segundo o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior” o PAIUB “estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixou, em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir” (BRASIL, 2003, p. 14). O objetivo desse programa era promover uma permanente melhoria na qualidade da

educação superior, desenvolvendo um processo de avaliação institucional que levasse em consideração as características específicas de cada instituição.

Dessa forma, o PAIUB foi dividido em quatro etapas a ser desenvolvido em cada universidade, a saber:

1ª - **Diagnóstico:** construído a partir de dados quantitativos sobre o curso em análise;

2ª - **Avaliação interna:** contemplando a auto-avaliação, realizada pela comunidade acadêmica do curso;

3ª - **Avaliação externa:** realizada pela comunidade acadêmica de várias IES, profissionais de áreas, representantes de entidades científicas e profissionais, e empregadores, entre outros;

4ª - **Reavaliação interna:** feita a partir dos resultados avaliativos produzidos, propiciando uma análise com a comunidade do Curso (POLIDORI; MARINHO-ARAÚJO; BARREIRO, 2006, p. 428).

Embora muitas universidades tenham aderido a esse programa, a sua total implementação foi afetada pela interrupção do auxílio financeiro a ele destinado pela Secretaria do Ensino Superior (SESu) e pelo MEC. Além disso, conforme citam Pinto, Mello e Melo (2016, p. 91) a desativação desse programa deu espaço “a um novo mecanismo de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão [...]”. O ENC foi instituído pela Lei 9.131/95 e vigorou de 1996 a 2003.

Na mesma época da criação do ENC foram lançados também outros instrumentos avaliativos para verificar a qualidade do Ensino Superior oferecido no país, como a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), que era realizada através de comissões externas aos cursos, e o Censo de Educação Superior. Porém, Verhine e Dantas (2008, p. 3) citam que o “Provão recebeu uma atenção maior por parte da mídia e das instituições”, sendo utilizado como instrumento para regulação do sistema de Educação Superior.

De acordo Dias Sobrinho (2010, p. 203) o ENC “tratava-se de um exame escrito, de amplitude nacional, aplicado a estudantes concluintes das áreas pré-selecionadas anualmente pelo MEC”, sendo sua prestação obrigatória e condição necessária para obtenção do diploma. Sua função era avaliar os conhecimentos e competências adquiridos pelos graduandos em fase de conclusão dos cursos selecionados para a avaliação.

Teoricamente esse exame possuía características e especificidades próprias da modalidade de avaliação em larga escala¹⁶, com a produção e aplicação de provas e

¹⁶ Segundo Lee (apud SCHIMITZ; TENÓRIO; ALMEIDA, 2011, p. 218) “a avaliação em larga escala propõe-se a avaliar a educação em nível nacional e/ou estadual, podendo também avaliar o progresso de subgrupos

questionários. Sendo assim, o “Provão” era dividido em dois instrumentos: o primeiro era o teste de conhecimento através da aplicação de provas. As provas poderiam ser mistas (compostas de questões de múltipla escolha e de questões discursivas) ou provas constituídas totalmente por questões discursivas. A escolha de qual tipo a ser adotado era de responsabilidade de cada Comissão de Curso (BRASIL, 2003).

O segundo instrumento era aplicado aos estudantes em duas etapas: o questionário-pesquisa e o questionário sobre impressões da prova. O primeiro era enviado para os participantes antes da realização do Exame, com o intuito de colher informações socioculturais, as expectativas e o ponto de vista dos graduandos acerca do curso de maneira geral. Já o segundo era aplicado durante a realização da prova, com o objetivo de conhecer a opinião dos participantes a respeito do instrumento aplicado e constante aprimoramento.

Dias Sobrinho (2010, p. 204), salienta que “a esses resultados [...] se juntavam os relatórios produzidos por especialistas, após visitas *in loco*, sobre as condições de ensino, com ênfase na análise do currículo, da qualificação docente e da infra-estrutura (*sic*) física”. Os resultados de todos esses instrumentos, principalmente o do ENC, davam subsídios para orientar decisões concernentes ao credenciamento e credenciamento das IES e reconhecimento de cursos, característicos do aspecto *high stakes*¹⁷ de avaliações conduzidas pelo INEP.

Entretanto, conforme citam Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 294), enquanto ficou em vigência “tais aspectos nunca foram implementados. Somente em casos extremos as instituições perderam credenciamento e o processo de credenciamento periódico não chegou a ser posto em prática”, principalmente por forças de pressões políticas ou determinações de instâncias superiores do judiciário. As punições foram destinadas apenas a algumas instituições privadas que sequencialmente acumularam resultados muito negativos.

Embora o ENC tenha sido amplamente aceito e tido um papel central na avaliação da Educação Superior no país, Ferreira (2015, p. 60) menciona que “houve diversas críticas em relação à classificação dos cursos e instituições a partir dos resultados do ENC”. Isso porque o exame não aplicava indicadores padrões nem escore mínimo para cada curso, o que tornava inviável uma análise comparativa entre as instituições e também entre os próprios cursos,

populacionais, a partir da aplicação de testes estandardizados e, posteriormente, da comparação de seus resultados ao longo do tempo”.

¹⁷Segundo Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 294) esse é o “termo técnico da área de avaliação, sem tradução consensuada para o português, que significa ‘com consequências significativas para aquele que está sendo avaliado’. O termo *low stakes* significa o contrário”.

inclusive do mesmo curso ao longo dos anos (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006; DIAS SOBRINHO, 2010).

Ainda de acordo Dias Sobrinho (2010, p. 205):

Como exame de larga escala, diferentemente do que se divulgava, o Provão não fazia avaliação da aprendizagem, mas media desempenhos. Os resultados dos desempenhos dos estudantes sofriam grandes alterações de um curso a outro e de um ano a outro, variando de acordo com a intensidade de aceitação ou recusa dos estudantes, a quantidade de boicotes, os graus de dificuldade de cada prova etc.

Além dessas questões, outras críticas feitas ao Provão por diversos especialistas em avaliação e membros da comunidade acadêmica foram sendo difundidos como, por exemplo, o seu caráter obrigatório; a avaliação aplicada apenas aos alunos concluintes (o que impossibilitava conclusões sobre a contribuição do curso na formação dos estudantes); alto custo administrativo devido à expansão do sistema; não construir um sistema integrado nem estabelecer os critérios de qualidade; entre outras (DIAS SOBRINHO, 2010; VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

Em suma, o Provão foi considerado por muitos críticos e estudiosos da área como uma avaliação incompleta e insuficiente para refletir o que ocorria efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Para eles, era preciso repensar a avaliação da Educação Superior, com o propósito de sanar as dificuldades desse sistema e envolver as IES nesse processo avaliativo. Sendo assim, em 2003, o MEC designou uma comissão denominada Comissão Especial de Avaliação (CEA) para estudar em profundidade o tema da avaliação do Ensino Superior e propor novas alternativas para o modelo existente a partir das experiências já vividas pelo país nessa área, como por exemplo, o PAIUB e o próprio ENC. Surgiu então, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em vigor até os dias atuais.

2.3.5.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído em 14 de abril de 2004, através da Lei 10.861/04, a partir da proposta formulada pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), amplamente debatida em nível nacional por todos os setores relacionados à educação e avaliação.

O SINAES reúne informações que ajudam a nortear as ações do Ministério da Educação e embasar decisões acerca de políticas públicas para Educação Superior. Conforme Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 430), a finalidade do SINAES:

[...] fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, efetividade acadêmica e social e, especialmente, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

Buscando melhorar o cumprimento da responsabilidade social, tanto das instituições em particular quanto da Educação Superior em geral, a proposta do SINAES é incorporar aos processos de avaliação todos os membros da comunidade acadêmica (professores, funcionários, estudantes etc.), assim como outros representantes da sociedade. Em suma, os agentes assumem suas responsabilidades na construção da qualidade da educação superior (DIAS SOBRINHO, 2010).

O objetivo do SINAES, segundo o artigo 1º da Lei 10.861/04, é “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]”. Assim, esse sistema amplia a abrangência da avaliação da Educação Superior, considerando a instituição como um todo, incluindo os cursos e os alunos como parceiros no processo avaliativo, respeitando os papéis específicos de cada participante.

Em caráter conceitual, esse sistema está baseado em avaliação e educação integradora e, conforme afirma Dias Sobrinho (2010, p. 208) “mais que um simples instrumento isolado, busca construir um sistema nacional de avaliação da Educação Superior”. Desse modo, por se tratar de uma ideia de sistema de avaliação, o SINAES propôs a integração de vários instrumentos aplicados em momentos distintos, visando, assim, alcançar a melhoria da qualidade das atividades primordiais da educação: o ensino, a pesquisa e extensão.

Verhine e Dantas (2005, p. 11) mencionam que, com o estabelecimento do SINAES “a abordagem deveria focalizar duas dimensões: 1) avaliação educacional, visando à melhoria da qualidade e capacidade educacionais, e 2) regulação, envolvendo supervisão, autorização, credenciamento, reconhecimento e renovação”. Ambas estão articuladas entre si, ou seja, os instrumentos de avaliação devem produzir informações e pareceres que sirvam de base para os atos regulatórios a serem praticados pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação.

No que diz respeito à avaliação, Pinto, Mello e Melo (2016, p. 93) apresentam os três processos estabelecidos pela sistemática do SINAES, são elas:

- a) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES);
- b) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG);
- c) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

As avaliações institucionais e dos cursos de graduação são realizadas através de avaliações internas e externas e o ENADE através de provas aplicadas aos alunos. Verhine e Dantas (2005) salientam que a avaliação institucional é o elemento central e integrador desse conjunto.

Segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 431), o desenvolvimento da avaliação das instituições tem como principal objetivo:

Verificar como as IES são constituídas, qual a sua capacidade de atendimento à comunidade acadêmica em todos os seus alcances e, neste item, está incluído um dos pontos mais importantes do sistema avaliativo: o desenvolvimento do processo de autoavaliação.

Para realizar a avaliação interna, também denominada de autoavaliação, cada instituição precisa constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é designada pela direção da IES e supervisionada pela CONAES. Segundo o artigo 11 da Lei 10.861/04, essa comissão deverá ser composta por todos os “[...] segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada [...]”, que desenvolverão seus trabalhos seguindo orientações fornecidas pelo INEP e um cronograma estabelecido pela CONAES.

Dias Sobrinho (2010, p. 210-211) destaca as dimensões a serem consideradas na avaliação das instituições, quais sejam:

- 1) missão e plano de desenvolvimento institucional;
- 2) políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão;
- 3) responsabilidade social da instituição;
- 4) comunicação com a sociedade;
- 5) políticas de pessoal;
- 6) administração e organização institucional;
- 7) infra-estrutura física;
- 8) planejamento e avaliação;
- 9) políticas de atendimento aos estudantes; e
- 10) sustentabilidade financeira.

Na sequência dessa primeira fase da avaliação institucional, é realizada uma avaliação externa feita *in loco* por uma comissão de avaliadores de outras IES do país, designados pela CONAES¹⁸ e devidamente capacitados para exercer essa função.

Segundo Santo, Travassos e Caribé (2016, p. 161), “o processo de avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior contidos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações realizados pelas CPAs”. Assim, a comissão de avaliadores elabora o relatório de avaliação institucional, levando em consideração tanto o relatório de autoavaliação quanto os documentos da IES, informações provenientes dos outros processos de avaliação (Avaliação de Cursos e ENADE), de entrevistas, do Relatório CAPES e outras consultas disponibilizadas pelo MEC.

O conceito da instituição ocorre por meio do Índice Geral de Cursos (IGC), indicador de qualidade obtido a partir da média ponderada do Conceito Preliminar de Curso (CPC) (notas dos cursos de graduação) e da Nota CAPES (pós-graduação da instituição).

O segundo processo do SINAES se refere à avaliação dos cursos de graduação. Conforme estabelece o artigo 4º da Lei 10.861/04, “a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica”. Essa avaliação será realizada por uma comissão externa, conduzida por especialistas nas respectivas áreas de conhecimento, sorteados pelo sistema do MEC, dentre os integrantes de um banco de dados específico para esse processo.

O curso é classificado em uma escala de 1 a 5, considerando as dimensões a que se refere o artigo 4º da Lei 10.861/04, já citado anteriormente. Aqueles que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por avaliadores indicados pelo INEP, para obterem a renovação de reconhecimento do curso.

O INEP é o responsável por direcionar todo o sistema de avaliação de cursos superiores no país, produzindo indicadores de qualidade e um sistema de informações que são subsidiados pelo ENADE e seus questionários, e as avaliações *in loco* realizadas pela comissão de especialistas.

¹⁸ De acordo o documento “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior”, o CONAES tem por competência central “coordenar e supervisionar o SINAES, assegurando o adequado funcionamento da avaliação, o respeito aos princípios e orientações gerais, o cumprimento das exigências técnicas e políticas e as metas de consolidação do sistema avaliativo e de sua vinculação à política pública de educação superior” (BRASIL, 2004, p. 72).

O processo de avaliação de cursos está diretamente vinculado ao processo de regulação dos cursos superiores. De acordo o Portal do INEP, “os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento”. O Quadro 6 apresenta algumas informações pertinentes a cada uma dessas avaliações.

Quadro 6 – Tipos de Avaliação de Cursos de Educação Superior

Para autorização	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso; • Dimensões avaliadas: organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.
Para Reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda avaliação feita para verificar se foi cumprido o que se havia proposto no momento da autorização; • Ocorre a partir da segunda metade do curso da primeira turma; • Acrescenta o corpo discente às dimensões avaliadas.
Para renovação de reconhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorre a cada três anos; • É calculado o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados <i>in loco</i>;

Fonte: Dados do Portal do INEP (2016) – Elaboração própria (2016).

O terceiro e último processo do SINAES envolve um dos segmentos mais importantes para as IES, a dos estudantes. O principal instrumento de avaliação aplicado a essa parcela da comunidade acadêmica chama-se Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Alguns aspectos relacionados a este exame serão apresentados no tópico seguinte.

2.3.5.1.1.1 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

Conforme já visto, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi instituído, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, em substituição ao Exame Nacional de Cursos (ENC), também chamado de “Provão”.

Esse exame, ao lado dos processos de Avaliação de Cursos de Graduação e de Avaliação das Instituições de Educação Superior, é considerado um dos componentes de avaliação do SINAES, que visa, por meio dessa união, conhecer em profundidade o modo de funcionamento e a qualidade dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES) de todo o país, contribuindo, assim, para a permanente melhoria da qualidade do ensino oferecido.

Em meio a inúmeras discussões e pontos negativos apontados pela comunidade acadêmica e estudiosos na área da avaliação, surgiu a proposta da Comissão Especial da

Avaliação do Ensino Superior (CEA) de reformular o ENC, que havia sido aplicado anualmente, de 1996 a 2003. Segundo Verhine e Dantas (2008, p. 4), “havia uma percepção de que, com o crescimento acelerado da Educação Superior no Brasil, em breve um exame nacional, censitário, obrigatório e com frequência anual, seria economicamente inviável”. Por esse motivo, a CEA defendia um programa de exame aplicado a uma amostra de cursos que pudesse representar as tendências de desempenho por área de conhecimento.

A ideia inicial era de aplicar o instrumento, a uma ou mais áreas por ano, a estudantes em meio e fim de curso de todas as instituições de ensino que oferecessem cursos de graduação na área avaliada. Foram realizadas muitas negociações entre representantes do governo e entidades representativas de diversos setores da sociedade, como por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), entre outros, até que se chegou a um resultado: o ENADE.

Nessa nova concepção, conforme afirmam Verhine e Dantas (2008, p. 4) “a avaliação de cursos seria feita individualmente, por meio de testes aplicados a uma amostra representativa de alunos ingressantes e concluintes, além de focalizar não só os conteúdos específicos, mas também a formação geral”. O governo visava, respectivamente: manter a avaliação individual dos cursos (como no Provão); reduzir custos através de testes aplicados por amostras; incluir os alunos ingressantes (com o objetivo de verificar a aprendizagem durante o curso); e incluir conteúdos de formação geral comum a todos os cursos.

O ENADE ficou sendo realizado de forma trienal em cada área do conhecimento ao invés de anual como era o exame anterior, tendo como responsável por sua organização o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a orientação do CONAES. A partir de então, se tornou o instrumento criado pelo governo para avaliar o desempenho dos estudantes dos cursos de graduação.

Conforme dispõe o artigo 5º, § 1º da Lei 10.861/2004, o ENADE possui o objetivo de avaliar:

O desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2004).

Esse exame busca avaliar o resultado do processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Superior em suas respectivas áreas de formação. Dessa forma, em se tratando de conteúdos programáticos, são avaliados os conhecimentos adquiridos pelos estudantes de acordo às especificidades de cada área. No que tange à habilidade acadêmica, de acordo Brito (apud OSTETTO, 2010, p. 31), “visa-se verificar ‘a capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente’”. Ou seja, será avaliada a habilidade que o aluno possui para localizar conhecimento quando esses são exigidos, solucionar problemas e resolver determinadas atividades pertinentes a uma área de atuação.

Nesse sentido, Silva et al. (2011, p. 312) afirmam que “as expectativas que estão presentes na avaliação de desempenho dos estudantes vão além do domínio de conteúdos, e buscam apreender posturas que devem compor o desenho de um perfil profissional esperado”. Por essa razão, a elaboração do ENADE baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, que, conforme abordado em tópicos anteriores, visam orientar a formação acadêmica através do desenvolvimento de competências, atrelando-a ao domínio de conhecimentos, habilidades e práticas próprias de cada área profissional.

Em uma concepção mais profunda, além das capacidades de ler, interpretar, analisar informações, estabelecer conclusões, relações e comparações, o ENADE busca averiguar as capacidades do estudante em se posicionar na sociedade, argumentar coerentemente, propor soluções para situações-problema, além de administrar conflitos (BRASIL, 2014).

Para Dias Sobrinho (2010, p. 213), “o ENADE se propõe como avaliação dinâmica, incorporando a noção de mudança e desenvolvimento do aluno em seu percurso formativo”. Indo mais além, a avaliação dinâmica associa-se a concepção de avaliação formativa. Esse ajuste, segundo o autor, mais do que a verificação e controle dos conteúdos disciplinares, é a constatação de como está a relação ensino-aprendizagem.

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006, p. 434), referenciam o importante papel que o ENADE exerce “tanto no processo de avaliação institucional, fornecendo subsídios para que as IES alimentem a dinâmica da autoavaliação quanto na formulação de políticas públicas para o sistema de educação superior do país”. É importante lembrar que, em sua concepção original, o ENADE é apenas parte de um sistema maior de avaliação: o SINAES. O que, conforme defende Dias Sobrinho (2010, p. 214), “não poderia dar margem a *rankings* e nem ser a ferramenta mais importante para efeitos de regulação”.

Entretanto, o autor comenta que a própria mídia acabou cometendo o erro de elaborar *rankings*, levando em consideração apenas os resultados do ENADE, destacando-o, dessa forma, do conjunto dos instrumentos do SINAES.

Na realidade, observa-se que o ENADE, para sociedade em geral e para mídia, tornou-se sinônimo de avaliação, em sentido amplo, dando a impressão de que todo o SINAES se resumisse a esse exame. Para Dias Sobrinho (2010, p. 216), “avaliação da Educação Superior brasileira tende a ser crescentemente um instrumento de classificação de cursos e instituições”. Assim, a qualidade de um determinado curso e, por conseguinte, de uma IES está dependendo, em grande parte, do desempenho do estudante em uma prova, não considerando as especificidades de cada área e as diferenças relativas ao conhecimento prévio do aluno e seus compromissos e interesses individuais.

Ainda de acordo Dias Sobrinho (2010) e Silva et al. (2015), muitas IES vêm estruturando seus modelos de gestão acadêmica utilizando como base os resultados do ENADE (ainda que incompletos ou destacados do contexto geral da avaliação), inclusive exigindo que seus alunos sejam preparados para lidar com esse exame e alcançar resultados positivos, utilizando-os como estratégia publicitária, e, com isso, obterem vantagens competitivas no mercado educacional. Isto ocorreu e ainda ocorre principalmente nas IES privadas, porém, essa situação pode ser verificada em algumas IES públicas.

No entanto, pode-se constatar que a própria legislação que criou o SINAES deu margem a elaboração de *rankings* ao estabelecer o escalonamento em cinco níveis tanto para os cursos quanto para o desempenho dos estudantes no ENADE.

Por outro lado, considerando o que já foi discutido sobre avaliação, mudanças podem ocorrer se forem adotadas propostas de avaliação que se baseiem em princípios que tenham como finalidade auxiliar as IES no processo de tomada de decisão que possibilite o seu aprimoramento. Dessa maneira, com certeza a avaliação da Educação Superior deixará de ser elemento de classificação ou punição das IES e passará a ser o instrumento primordial para a promoção da qualidade da educação.

Com relação à realização do exame, a lei 10.861/04 permite que o ENADE seja feita por amostragem, mas desde 2008 a aplicação está sendo censitária. Essa é uma estratégia utilizada pelo INEP para atenuar possíveis resistências e desconfianças quanto à confiabilidade dos seus resultados, em contrapartida, há um aumento considerável nos custos do exame (VERHINE; DANTAS, 2008).

Ainda de acordo a lei supracitada, o ENADE deve ser aplicado a cada três anos aos alunos habilitados para o exame, ou seja, estudantes ingressantes e concluintes¹⁹ das áreas e cursos de graduação a serem avaliados pelo exame. Porém, desde 2012 apenas os estudantes concluintes participam do exame. Nicolini e Andrade (2015) explicam que, devido orientação do INEP a nota dos ingressantes não seria mais dada pelo desempenho desses estudantes na mesma prova pela qual passavam os concluintes. Ela seria substituída pela nota que os ingressantes tiveram ao fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Mudança que até o momento não foi efetivamente concretizada.

Cabe destacar que, com a publicação da Lei 10.861/04, o ENADE passou a ser componente curricular obrigatório, sendo registrado no histórico de cada estudante, independente de terem sido selecionados ou não a participarem do exame²⁰. Complementando, Ostetto (2010, p. 32) informa que “no histórico escolar dos alunos selecionados constará a data em que o estudante realizou a prova; e para aqueles que não precisaram realizar o exame, a instituição efetuará o registro no histórico da situação de dispensa”. Nesse último caso, conforme dispõe o artigo 28, § 1, da Portaria 2.051/04, constará no histórico escolar do discente a dispensa oficial²¹ pelo Ministério da Educação.

Observa-se ainda, que, por se tratar de um componente obrigatório, os estudantes selecionados deverão comparecer na data e hora marcada para realizar o exame, caso contrário, conforme menciona Paiva (2008, p. 38-39):

[...] aguardará por três anos a próxima avaliação do seu curso de graduação pelo ENADE, momento em que poderá cumprir o componente curricular obrigatório, permitindo a expedição de documentação inerente à conclusão do próprio curso de graduação. Durante esse período sequer poderá exercer provisoriamente a sua profissão, uma vez que não concluiu o seu curso de graduação, ainda que todos os demais componentes curriculares tenham sido cumpridos junto à instituição de Educação Superior.

Para Verhine e Dantas (2008, p. 18), “a obrigatoriedade do ENADE é condição necessária para atender seu objetivo de avaliar cursos”. Os autores argumentam que, caso esse

¹⁹ De acordo o artigo 6º, § 1º, inciso I da Portaria nº 5/2016, são considerados estudantes ingressantes aqueles [...], devidamente matriculados, e que tenham de 0% (zero por cento) a 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o ano da prova.

Ainda conforme o artigo 6º, § 1º, incisos II e III da referida portaria, são considerados estudantes concluintes, no caso dos cursos de bacharelado, aqueles que [...] tenham cumprido 80% (oitenta por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da IES.

²⁰ Todos os estudantes ingressantes devem ser inscritos no exame, mesmo que não realizem a prova.

²¹ O artigo 28, § 1, da Portaria 2.051/04 determina que no histórico dos alunos que não foram obrigados a realizar o exame constará a seguinte observação: “dispensado do ENADE pelo MEC nos termos do art. 5º da Lei no 10.861/2004”.

exame fosse voluntário, aqueles que participassem não representariam o conjunto de discentes no curso, o que implicaria na confiabilidade dos resultados. Todavia, a obrigatoriedade não dá garantia de que os participantes irão responder o exame e, se o fizerem, de que esses alunos estejam efetivamente comprometidos com os objetivos do mesmo.

Ressalta-se, também, que, para o estudante habilitado participar do ENADE é necessário que a sua inscrição seja feita pela Instituição de Ensino Superior, esta deverá obedecer aos prazos estipulados pelo INEP, sob pena de estar sujeita a algumas sanções, como por exemplo, a suspensão de processo seletivo de cursos de graduação, cassação de autorização de funcionamento da IES ou do reconhecimento de cursos (BRASIL, 2004)

Enquanto as IES ficam com a responsabilidade pelas inscrições dos alunos no exame, cabe ao MEC definir, anualmente, as áreas propostas pela Comissão de Avaliação da Educação Superior para serem avaliadas. O artigo 33-E, § 1º da Portaria nº 40/2007 estabelece um calendário que servirá de referência para a definição das áreas a serem avaliadas, ficando assim distribuídas: a) Ano I- Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; b) Ano II- Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins; c) Ano III- Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins.

Na edição de 2015, o ENADE foi aplicado aos estudantes concluintes dos cursos do Ano III, quais sejam: Administração; Administração Pública; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social – Jornalismo; Comunicação Social – Publicidade e Propaganda; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Teologia; e Turismo (BRASIL, 2015).

Nesse delineamento, como no presente trabalho foi dada ênfase no ENADE aplicado aos Cursos de Ciências Contábeis, é interessante informar que, de quando foi instituído até o ano de 2016, esse curso participou de quatro edições do exame, nos anos de 2006, 2009, 2012 e 2015, devendo ocorrer a próxima edição em 2018.

A seguir, serão apresentados sucintamente os componentes do ENADE: questionário do estudante; questionário de impressões dos estudantes sobre a prova; questionário dos coordenadores de curso e uma prova.

2.3.5.1.1.1.1 Questionários utilizados pelo ENADE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é complementado por três questionários. Eles são parte dos instrumentos utilizados pelo exame para coleta de informações entre os acadêmicos e o representante do curso.

O primeiro (Questionário do Estudante), é de caráter obrigatório e está disponível em endereço eletrônico do INEP. O seu preenchimento é pré-requisito para obtenção de informações imprescindíveis para a realização da prova, como por exemplo, o local onde se realizará a prova e a impressão do Cartão de Informação do Estudante. Além disso, caso o participante não responda a esse questionário ficará em situação irregular junto ao ENADE (BRASIL, 2016a).

Segundo o INEP esse questionário “tem por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter uma apreciação quanto ao seu processo formativo” (BRASIL, 2016a). Para isso, o questionário abrange questões que buscam: compor o perfil dos participantes, integrando informações do seu contexto às suas percepções e vivências na sociedade; investigar aspectos importantes da formação profissional, assim como a contribuição dos cursos e das condições de ensino das instituições durante a sua trajetória acadêmica, como, por exemplo, a oferta de infraestrutura adequada e a Organização Acadêmica do curso.

Os dados obtidos através do Questionário do Estudante são de grande relevância para o SINAES, pois, como visto anteriormente, objetiva conhecer o perfil do participante avaliado. O Manual do ENADE 2015 cita que “é importante que as IES desenvolvam ações voltadas ao esclarecimento e orientação ao concluinte sobre a oportunidade de manifestar a própria opinião acerca do curso que frequenta, bem como sobre as impressões pessoais da sua IES” (BRASIL, 2015, p. 65). Isso poderá afastar a possibilidade de se ter respostas com informações inverídicas e não fidedignas. Afinal, essas informações, aliadas ao resultado do ENADE, constituem-se em insumos fundamentais para o cálculo de indicadores de qualidade da Educação Superior.

O Questionário de Impressões dos Estudantes sobre a prova é preenchido por eles juntamente com a prova do ENADE e, de acordo o INEP tem o objetivo de “verificar como o estudante posiciona-se com relação a aspectos específicos da prova, seu formato, seu tamanho, seu nível de dificuldade e a natureza das questões” (BRASIL, 2005, p. 9). A aplicação desse questionário é a maneira encontrada pelo INEP de obter junto aos

participantes informações que subsidiem a tomada de decisões quanto à melhoria do processo e da estrutura da prova.

Por fim, tem-se o Questionário aplicado aos Coordenadores de Curso, observa-se que este tem por objetivo coletar informações gerais sobre o curso e de seus coordenadores, abrangendo assuntos como a titulação e o tempo de atuação como coordenador, suas impressões sobre a prova, até aspectos fundamentais ao funcionamento do curso, como por exemplo: salas de aula, biblioteca, instalações físicas, projeto do curso, administração acadêmica, componentes curriculares, entre outros.

2.3.5.1.1.1.2 Prova ENADE

Enquanto o Provão avaliava “o quê” e “o quanto” o estudante aprendeu, o ENADE busca entender “como” o estudante trabalha o conteúdo aprendido durante o curso.

A prova é o instrumento central do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O seu formato e seu conteúdo são definidos por duas comissões: Comissões Assessoras de Avaliação de Áreas e pela Comissão Assessora de Avaliação da Formação Geral. Essas comissões são compostas por especialistas de notório saber e atuantes na área, que indicam habilidades, competências, conhecimentos e saberes a serem avaliados, assim como demais especificações sobre a prova. Além disso, é de responsabilidade dessas comissões definirem diretrizes a serem observadas pelas bancas elaboradoras das provas.

Segundo Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006, p. 433), a “prova possui características bastante diferenciadas do que normalmente costuma-se trabalhar com alunos, bem como dos processos avaliativos que ocorrem durante a construção da vida escolar e acadêmica [...]”. Sua ênfase não está apenas no conteúdo (algo comum em sala de aula), mas se destaca nas expectativas em relação ao perfil profissional que se deseja formar em cada curso, utilizando para tal, temas contextualizados e atuais, problematizados em forma de situações-problema, estudo de caso e outros.

Ressalta-se que o local de realização é definido pelo INEP e que a prova possui duração de quatro horas, tempo estimado pelo INEP para que o estudante tenha condições de responder às 40 questões do exame. O Quadro 7 apresenta a composição da prova do ENADE.

Quadro 7 – Composição da Prova do ENADE

Parte	Quantidade	Tipo	Conteúdo
Formação Geral	10 questões	8 múltipla escolha	Avanços tecnológicos, ética e cidadania, responsabilidade social, relações de trabalho, problemas da atualidade, políticas públicas, e outros.
		2 discursivas	
Componente Específico da área	30 questões	27 múltipla escolha	Baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada Curso de Ensino Superior ²² .
		3 discursivas	

Fonte: Adaptado do Resumo Técnico ENADE 2004 (2005) – Elaboração própria (2017).

De acordo o INEP, a prova do ENADE está dividida em duas partes: “um componente de avaliação da formação geral comum aos cursos de todas as áreas e um componente específico da área” (BRASIL, 2005, p. 15). A primeira parte é especificada pela Comissão Assessora de Avaliação de Formação Geral, enquanto a segunda parte fica sob a responsabilidade da Comissão Assessora de Avaliação de Áreas.

O componente denominado Formação Geral é composto por 10 questões, sendo 2 discursivas e 8 de múltipla escolha, abordando temas como avanços tecnológicos, ética e cidadania, responsabilidade social, relações de trabalho, problemas da atualidade, políticas públicas, entre outros. Segundo o INEP “o objetivo é investigar a formação de um profissional ético, competente e comprometido com a sociedade em que vive” (BRASIL, 2005, p. 15), através de assuntos que não estão necessariamente relacionados à futura profissão do estudante.

Entretanto, Verhine e Dantas (2008) discutem que o número de questões do componente Formação Geral parece ser insuficiente para alcançar o objetivo proposto. Por outro lado, na prática, o aumento no número de questões poderia inviabilizar a sua aplicação em um período razoável de tempo. Além disso, segundo eles, “é impossível desenvolver um teste suficientemente detalhado que possa ser aplicado de forma padronizada” em um número amplo de pessoas. Os autores citam exemplos como o Exame de Ordem dos Advogados

²² De acordo a Portaria INEP nº 220/2015, a Prova do ENADE 2015, no componente específico da área de Ciências Contábeis, teve como referencial os seguintes conteúdos curriculares: I - Teoria da Contabilidade; II - Contabilidade financeira/societária; III - Contabilidade gerencial e custos: a) Contabilidade de custos; b) Análise de custos; c) Contabilidade gerencial; d) Controladoria; e) Sistemas de informações contábeis; IV - Contabilidade aplicada ao setor público: a) Contabilidade pública; b) Orçamento público; c) Finanças públicas; d) Controladoria pública; V - Auditoria, Perícia e Arbitragem; VI - Análise de demonstrações contábeis; VII - Administração financeira; VIII - Legislação: a) Societária e empresarial; b) Fiscal e tributária; c) Trabalhista; IX - Métodos quantitativos aplicados à Contabilidade e atuariais; X - Ética profissional e responsabilidade socioambiental.

(OAB) no Brasil e outros exames similares no exterior que são realizados em múltiplas etapas, envolvendo mais do que um dia (VERHINE; DANTAS, 2008, p. 15).

No entanto, como abordado anteriormente, o número de questões no ENADE foram definidos para que a prova seja realizada em 4 horas. O Componente Específico é composto de 30 (trinta) questões, sendo 27 (vinte e sete) de múltipla escolha e 3 (três) discursivas, contemplando a particularidade de cada curso. A comissão assessora, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso, define os conteúdos a serem abrangidos nesse componente, assim como até as habilidades, competências e perfis profissionais esperados dos graduandos.

Ressaltando a prova aplicada aos concluintes dos Cursos de Ciências Contábeis no ano de 2015, foram consideradas as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Ciências Contábeis, tendo como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (Resolução CNE/CES nº 10/2004). Sendo assim, o Componente Específico dessa área ficou definido na Portaria INEP nº 220/2015, na qual tomou como base o perfil do profissional com domínio contábil, habilidade numérica, oral e escrita, responsável e ético.

Foram avaliados, entre outros, os níveis de compreensão em relação às questões sociais, econômicas e financeiras dos alunos; o uso adequado da terminologia e a linguagem da Contabilidade; se o estudante consegue aplicar corretamente a legislação e se tem a capacidade para elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o usuário em questão; o domínio para elaboração e interpretação das demonstrações contábeis.

A nota final do estudante é obtida através da ponderação das duas partes da prova, sendo proporcionais ao número de questões: 25% para o Componente de Formação Geral e 75% para o Componente de Conhecimento Específico. O resultado individual do aluno examinado no ENADE é fornecido exclusivamente a ele pelo INEP, e, para aqueles que obtiverem melhor desempenho, o artigo 5º da Lei 10.861/04 prevê um estímulo para a continuidade dos estudos, como por exemplo, bolsas de estudo.

Em sua concepção original, os resultados do ENADE, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da Educação Superior: Conceito ENADE, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC). Os quais serão discutidos a seguir.

2.3.5.1.1.1.3 Conceito ENADE e feedback do MEC

Como prevê a legislação, o conceito obtido através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes não será o conceito do curso, mas parte das dimensões da nota da avaliação do curso. Porém, os resultados desse exame são a base principal para o cálculo dos demais indicadores de qualidade.

Como já visto, a nota do ENADE será somada à nota do curso obtida durante a avaliação *in loco*. Assim, é correto inferir que nenhuma decisão acerca de reconhecimento, renovação de reconhecimento e fechamento de curso será tomada levando em consideração somente o desempenho dos estudantes nesse exame.

O Conceito ENADE é calculado para cada curso²³ e, de acordo o INEP “é um indicador de qualidade utilizado para avaliar o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos na aplicação do exame” (BRASIL, 2017). Esse conceito, assim como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), utiliza uma escala de cinco níveis, sendo que o nível 5 representa o desempenho mais alto e o nível 1 representa o desempenho mais baixo.

Até o ano de 2007 o Conceito ENADE era composto da seguinte forma: os resultados dos concluintes e ingressantes referentes à formação específica representavam, respectivamente, a proporção de 60% e 15%, e os resultados em conjunto dos concluintes e ingressantes em relação à formação geral, representava a proporção de 25%. Assim sendo, o componente específico contribuía com 75% da nota final, ficando 25% para a formação geral. (VERHINE; DANTAS, 2008; SILVA et al., 2015).

No entanto, a Nota Técnica nº 2/2017 informa que “desde 2008, o Conceito ENADE passou a considerar em seu cálculo apenas o desempenho dos estudantes concluintes”, utilizando para tal, cálculos estatísticos e matemáticos de acordo a metodologia apresentada pelo INEP, como por exemplo, a obtenção do desempenho médio dos concluintes no componente de Formação Geral e no Componente Específico.

Anteriormente o Conceito do curso seria atribuído com base no ENADE e após a avaliação *in loco*, porém, com a publicação da Portaria Normativa nº 4, de 2008 ficou oficializado o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) como um indicador de qualidade do

²³ Até 2014, o Conceito ENADE era calculado para cada Unidade de Observação (constituída pelo conjunto de cursos que compõem uma área de avaliação específica do ENADE), de uma mesma Instituição de Educação Superior (IES) em um determinado município (BRASIL, 2017).

curso. Contudo, como o próprio nome diz, é nota preliminar, que orienta a avaliação do curso em um momento posterior. Somente após a realização da avaliação do curso é que será determinado o conceito final.

Através da portaria supramencionada, ficou definido que a avaliação *in loco* seria obrigatória somente para os cursos com nota inferior a 2, ficando suspenso para os cursos com nota superior a 3.

É importante informar que a elaboração e divulgação dos resultados do ENADE ficam sob responsabilidade do INEP, com apoio da empresa aplicadora e são expressos mediante relatórios destinados aos cursos, às IES e às áreas, além de boletim de desempenho destinado exclusivamente ao estudante avaliado. Para tanto, são considerados o Conceito ENADE; o desempenho dos estudantes; a percepção dos concluintes sobre a prova; os resultados percentuais das respostas ao Questionário do Estudante; o percentual de acertos das questões objetivas e até a média das notas das questões discursivas, por exemplo.

O Relatório de Curso, por exemplo, traz informações que traduzem os resultados obtidos a partir da análise do desempenho e do perfil dos estudantes de um determinado curso avaliado pelo ENADE. O INEP considera que, enquanto mecanismo de avaliação de curso, os instrumentos utilizados podem apresentar limitações, porém, segundo o mesmo instituto, é inegável que os dados relativos aos resultados da prova e a opinião dos estudantes podem ser úteis para orientar as ações pedagógicas e administrativas das IES e dos cursos, visto que se constituem em importantes referências para o conhecimento da realidade institucional e para a permanente busca da melhoria da qualidade da graduação.

Entretanto, é importante frisar que, diferentemente das considerações do INEP em relação ao ENADE, a visão, as opiniões, o entendimento etc., que os discentes possuem acerca desse exame podem sofrer influências das representações que esses sujeitos constroem no decorrer das suas vivências e experiências de vida. Formam-se, então, Representações Sociais.

3 METODOLOGIA

A utilização de uma metodologia num trabalho científico é imprescindível para o direcionamento do pesquisador no processo de pesquisa. Para tanto, ao longo da execução do trabalho, são empregados métodos e técnicas que possibilitem ao pesquisador alcançar os objetivos pretendidos, assim como deixa compreensível como ele pensa e atua junto à investigação científica.

A escolha dos instrumentos metodológicos a serem empregados na pesquisa científica dependerá de vários fatores. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 163), esses fatores estão relacionados com “a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação”. Assim, compete ao pesquisador adequar os métodos e técnicas apropriados para cada tipo de investigação.

A pesquisa valorizou predominantemente a **abordagem qualitativa**, visto que se desejou obter, a partir da coleta de dados realizada através dos questionários, informações que possibilitassem ao pesquisador analisar as Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa sobre uma situação ou temática, permitindo a valorização de possíveis informações implícitas.

Segundo Silveira e Córdova (2009, p. 32-33):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. [...] A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Este tipo de pesquisa proporciona uma grande possibilidade interpretativa, se configurando a partir da compreensão da realidade social. Para Rodrigues (2011) a pesquisa qualitativa permite mostrar situações específicas em relação a um determinado grupo, as quais não devem ser generalizadas, mas podem servir como sinal para implantação e/ou implementação de medidas de intervenção junto ao grupo investigado e outros que estejam num mesmo patamar, visando a melhoria da assistência.

Ademais, a abordagem predominantemente qualitativa associada ao eixo teórico da Teoria das Representações Sociais foi apropriado para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois tornou possível uma maior aproximação dos conteúdos e ideias que evidenciam os valores construídos e que, conseqüentemente, são transformados em representações pelos

grupos sociais. Conforme entendimento de Minayo (2008, apud RODRIGUES, 2011, p. 39) “a categoria das Representações Sociais (RS) funciona como o direcionamento para a prática da pesquisa qualitativa [...], afinal, as RS apresentam-se em falas, atitudes e condutas que se firmam e permeiam o cotidiano, devendo ser analisadas”.

Cumpra informar que os gráficos e tabelas construídos a partir da análise de conteúdo aproximam-se da abordagem quantitativa, porém, eles levantam informações sintetizadas que muito auxiliaram na análise de dados da pesquisa.

Minayo (2001, p. 22) afirma que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Dessa forma, infere-se que a pesquisa qualitativa não é inviabilizada pela presença de dados quantitativos. Ou seja, mesmo com elementos quantitativos observáveis, ela continua sendo qualitativa, pois se sobressai as características que contribuem para a sua definição.

No que diz respeito à construção do pensamento compreensivo, foi utilizado o **método indutivo**. Segundo Gil (2011, p. 10-11), “nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles. Por fim, procede-se à generalização, com base na relação verificada entre os fatos ou fenômenos”. Desse modo, a escolha pelo método indutivo permitiu uma análise do particular para o geral.

A complexidade da temática de investigação e os objetivos pretendidos condizem com características de uma **pesquisa do tipo exploratória**, que de acordo Gil (2010, p. 27) “tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Isto é, visa proporcionar mais informações sobre o assunto que pretende investigar, definindo e delimitando o tema e os objetivos e orientando a formulação das hipóteses, podendo, inclusive, descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto.

O pesquisador desenvolveu um estudo exploratório devido à necessidade de se obter um maior conhecimento sobre o tema e analisar quais eram as Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2015. Além disso, buscou-se, através de pesquisa em sites de periódicos acadêmicos, trabalhos que contribuíssem de alguma forma com a investigação, conforme apresentado no Quadro 1 – Estado da Arte da Temática em maio/2016.

Para delineamento desse relato monográfico, utilizou-se como procedimento principal, a **pesquisa de levantamento**, também chamado de *Survey*.

Segundo Gil (2002, p. 50), esse procedimento de pesquisa “[...] é a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Assim, optou-se por sua utilização pelo fato de permitir o conhecimento direto da realidade, buscando realizar a interpretação de informações sobre o comportamento, opiniões e crenças dos sujeitos da pesquisa acerca daquilo que se está investigando.

Martins e Theóphilo (2009, p. 60) mencionam que “outra característica marcante dos levantamentos é que neles são estudados fenômenos que ocorrem naturalmente”. Desse modo, é válida a opção por esse procedimento, visto que a pesquisa buscou analisar as Representações Sociais dos indivíduos, sendo estas construídas no dia a dia das pessoas, através da interação e troca de informações, bem como experiências por eles vivenciadas.

É importante ressaltar que a escolha de um procedimento metodológico é determinada, não somente pela natureza do objeto estudado, tipo de população, limites de situação, etc., mas também, de forma essencial, pelo sistema teórico na qual a pesquisa se dá. No caso dessa pesquisa, a escolha do procedimento deve, portanto, ser ditada pela Teoria das Representações Sociais.

Corroborando, Abric (apud SILVA, 2010, p. 84), menciona que:

Dentre as estratégias para estudo das Representações Sociais, destacam-se as técnicas de levantamento de conteúdo das representações (tais como entrevistas e questionário – com questões abertas e/ou fechadas –, a análise documental, a abordagem monográfica e a observação participante) [...]

Além disso, para a realização deste trabalho, foi necessária uma **pesquisa bibliográfica**, que, de acordo Marconi e Lakatos (2003, p. 58), “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Assim sendo, foram realizados estudos em livros, revistas científicas, anais de eventos científicos, entre outros. Através disso, o pesquisador pôde ter um maior entendimento sobre o tema abordado, bem como uma base para elaboração do conteúdo do marco teórico e conceitual desse relato monográfico.

Com o objetivo de complementar o referencial teórico e conhecer o estado da arte da temática, foi realizada, também, uma **pesquisa eletrônica**, através de publicação de dissertações e artigos disponibilizados em sites de periódicos e outras bases de dados

acadêmicos-científicas. Esse procedimento tem uma vantagem em relação à pesquisa bibliográfica: a confiança na atualidade das informações obtidas.

Foi realizada, também, **pesquisa em documentos**, visando obter informações que pudessem fundamentar e enriquecer o marco teórico, bem como a análise dos dados. Foram pesquisados os documentos que formalizaram o SINAES e seus instrumentos avaliativos, além de outros que embasaram os conceitos e pontos importantes em relação ao ENADE. Alguns documentos oficiais e técnicos foram:

- SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2003);
- Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2015 (BRASIL, 2015);
- Resumo Técnico: ENADE 2004 (BRASIL, 2005);
- Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação (BRASIL, 2013);
- Relatório de Formação Geral: ENADE 2014 (BRASIL, 2015).

Como instrumento de coleta de dados, para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram empregados dois questionários eletrônicos mistos (*vide* ANEXOS A e B): o Questionário ENADE – Expectativas, e o Questionário ENADE – Realidades. Esse é um importante instrumento para coleta de dados em uma pesquisa social.

Gil (1999, p. 128), define o questionário como sendo:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Optou-se pelos **questionários mistos**, com questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha, por serem mais fáceis de tabular e analisar; as questões abertas foram inseridas no questionário com o objetivo de identificar possíveis informações implícitas nas respostas e que seriam importantes para análise das Representações Sociais dos discentes.

Cumprir informar que os questionários utilizados foram elaborados e aplicados por uma professora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2015, aos estudantes convocados a participar do Exame Nacional de

Desempenho dos Estudantes nesse mesmo ano. O uso dos instrumentos e dos dados coletados foram devidamente autorizados pela autora, conforme termo de autorização de uso de dados, constante no APÊNDICE A.

A coleta de dados se deu em dois momentos: um antes dos estudantes fazerem a prova, com o objetivo de identificar quais eram as suas expectativas, e outro após a realização da prova, visando conhecer quais foram as realidades, na visão desses participantes.

Ambos os questionários eletrônicos aplicados, foram elaborados utilizando-se do *Google Forms*, ferramenta de criação de formulários e questionários disponibilizada gratuitamente pelo *Google*. A motivação pela adoção desta forma de coleta de dados justificou-se pela eficiência, custo-benefício e acessibilidade, visto que: é de fácil manuseio, tanto para o pesquisador, quanto para o respondente; permite a personalização de perguntas e respostas; pode ser respondido no momento e lugar que os investigados acham mais apropriados; as respostas às pesquisas são coletadas e organizadas de forma automática, podendo ser analisadas imediatamente.

Para aplicação dos referidos instrumentos, solicitou-se ao Colegiado do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), acesso à lista de contatos dos alunos que foram convocados a participar do ENADE em 2015. Assim, foi enviado via correio eletrônico, *link* com o endereço no qual estava os questionários.

No questionário sobre as **expectativas** dos alunos antes da realização do exame, constavam, primeiramente, a apresentação da investigação, explicações gerais sobre o instrumento e garantia de sigilo da sua identificação pessoal; além disso, era composto de 20 (vinte) perguntas, abertas e fechadas. Foram abordados diversos pontos para resposta às questões da pesquisa, dividindo o questionário em 5 (cinco) tópicos maiores: Informações iniciais, Expectativas, ENADE e qualidade no Ensino Superior, A preparação, A prova e Opiniões.

O questionário sobre as **realidades** após a prova, segundo a visão dos participantes, foi composto primeiramente, assim como o primeiro, de informações preliminares acerca da investigação, explicações gerais sobre o instrumento e garantia de sigilo da sua identificação pessoal; além disso, era composto de 20 (vinte) perguntas, abertas e fechadas. Os assuntos foram divididos em 4 tópicos principais: Informações iniciais, Informações gerais, Realidades – A prova, Qualidade no Ensino Superior e ENADE.

O Quadro 8 apresenta o número de alunos que responderam a cada um dos questionários:

Quadro 8 – Aplicação dos questionários

Questionário	Aplicado	Respondido
ENADE – Expectativas	31	27
ENADE – Realidades	31	26

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Ressalta-se que os questionários foram enviados para todos os 31 (trinta e um) alunos do curso de Ciências Contábeis da UESB, convocados a participar do ENADE no ano de 2015, porém, obteve-se 27 (vinte e sete) respostas no primeiro e 26 (vinte e seis) no segundo.

Os dados coletados das questões fechadas já foram previamente tabulados através da própria ferramenta *Google Forms* e foram computadas as frequências por alternativas. Para o tratamento dos dados das questões abertas, foi escolhida a **Técnica de Análise de Conteúdo**, posto que, com este método, o pesquisador pretendeu interpretar e analisar as respostas obtidas com os participantes, traçando categorias e subcategorias que pudessem auxiliar na compreensão dos dados e construção da análise.

De acordo Martins e Theóphilo (2009, p. 98), a análise de conteúdo “é uma técnica para estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva e sistemática”. Ela permite ao pesquisador um aprofundamento nos textos e falas dos sujeitos da pesquisa, buscando detalhes das informações, dados e possíveis evidências que levam o pesquisador a formular inferências confiáveis.

Corroborando, Moraes (1999, p. 1) afirma que “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Para tanto, os dados são, primeiramente coletados e organizados, logo após é feito um estudo aprofundado do material e, por fim, são feitas as interpretações através de inferências.

A análise de conteúdo foi feita à luz da **Teoria das Representações Sociais**, pois o pesquisador procurou compreender o conjunto de opiniões, valores e experiências dos sujeitos pesquisados no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Santos (2013, p. 18) afirma que:

A Teoria das Representações Sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa científica no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deve servir como importante ferramenta para descrição, análise, interpretação e reflexão crítica acerca dos diferentes modos de organização social do pensamento humano, da produção e da disseminação de valores culturais e sociais que se legitimam diariamente e são compartilhados na sociedade contemporânea.

Para delimitar a população pesquisada foi necessário definir o universo da pesquisa que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 223), “consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns [...]”.

Sendo assim, o **universo da pesquisa** foi composto por estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em Vitória da Conquista em 2015, convocados a participar da edição do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, sendo 31 estudantes – destes, 27 discentes responderam o primeiro questionário (*vide* ANEXO A) e 26 discentes responderam o segundo questionário (*vide* ANEXO B) – sendo estes o **universo amostral**.

É importante salientar que, sem grandes preocupações estatísticas, somente com o feito de conferir maior confiabilidade nos dados coletados, trabalhou-se quase com a totalidade dos discentes. Esta, inclusive, é uma das preocupações das investigações por *Survey*.

Segundo Beuren (2003, p. 120), “amostra é uma pequena parte da população ou do universo selecionado em conformidade às regras”. O seu objetivo é elencar uma população representativa para, dessa forma, facilitar o controle e possibilitar uma análise mais adequada.

Para este trabalho, foi feita uma **amostragem não probabilística** que segundo Gil (2002, p. 145), é uma “amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes”. Justifica-se a escolha por este tipo de amostragem, pois se tinha conhecimento prévio dos indivíduos a serem investigados e certeza da sua representatividade para coleta de dados.

Após definição do tema, deu-se a **delimitação da pesquisa** por meio dos critérios espacial e temporal. Sendo assim, a pesquisa restringiu-se à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no ano de 2015.

Como **limitação da pesquisa** tem-se a sua pequena base bibliográfica sobre o tema Representações Social na Contabilidade e de modo mais específico, a inexistência de pesquisas sobre essas representações dos alunos de Ciências Contábeis acerca do ENADE, o que, de certa forma, dificulta o desenvolvimento de procedimentos metodológicos mais efetivos. Entretanto, apesar de poucos materiais, o pesquisador considera de fundamental importância divulgar as investigações à luz da Teoria das Representações Sociais, visto que só assim se poderá fomentar que ela contribua mais com as pesquisas na área das Ciências Sociais Aplicadas.

Outro ponto importante a ser destacado é que este trabalho preza pelos **aspectos éticos** que, de acordo Gerhardt e Silveira (2009, p. 86) “é a garantia de que não haverá discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes à riscos desnecessários”. Assim, salienta-se que todos os pesquisados foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do trabalho e garantia de sigilo, ficando livres para participar da pesquisa. Além disso, para preservar a identidade dos questionados na transcrição de suas respostas, o pesquisador optou por representá-los através do termo “Participante” seguidos de um número sequencial de “01” ao “27”.

Quanto ao uso dos questionários e seus respectivos dados da pesquisa, foi devidamente autorizado pela autora através de Termo de Autorização de uso de dados (*vide* APÊNDICE A).

Abordados os métodos e técnicas metodológicas utilizadas pelo pesquisador, a seguir apresenta-se a análise dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa através da análise dos dados. Para Gomes (1994, p. 69), algumas finalidades devem ser alcançadas por meio da análise dos dados, como por exemplo: “estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento do assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte”. Dessa forma, é necessário que se tenha uma análise de dados bem elaborada, visto que essa parte é de suma importância para a pesquisa.

Sendo assim, no presente tópico avaliam-se as respostas dadas aos questionários (vide ANEXOS A e B), instrumentos de coleta de dados escolhidos para essa pesquisa. Ademais, busca atingir os objetivos dessa investigação, quais sejam: identificar o nível de receptividade dos estudantes em relação ao ENADE; averiguar as expectativas dos alunos antes da realização do exame; apresentar as realidades observadas pelos participantes durante e após a realização do exame; verificar as opiniões dos alunos acerca do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Assim, satisfazendo-se aos objetivos, tanto geral quanto específicos, nesse capítulo revela-se a resposta buscada para problema da pesquisa.

Optou-se por dividir o capítulo em tópicos visando, assim, um melhor ordenamento dos objetivos. Cumpre salientar que a análise das Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa se deu em concomitância com o alcance dos objetivos específicos da investigação. Porém, antes de efetivamente tratar da análise dos dados coletados, o pesquisador considerou relevante fazer uma breve caracterização do curso em que foi realizada a investigação.

4.1 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UESB

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), autarquia instituída pela Lei Delegada nº 12, de 30 de dezembro de 1980, e que obteve autorização através do Decreto 9.420, de 25 de abril de 1987, realiza atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico da Região Sudoeste da Bahia e também do país. Atualmente, a UESB oferece 47 cursos de graduação em diversas áreas do conhecimento.

Em seu Catálogo de Cursos de Graduação, a instituição supracitada conta, por exemplo, com o Curso de Ciências Contábeis (CCC), objetivando fornecer aos seus alunos o

instrumental específico para formação básica necessária ao profissional contábil. De acordo com informações extraídas do Catálogo de Cursos da UESB²⁴:

O objetivo principal ‘não é formar especialistas’, mas, sim, profissionais capacitados para o exercício de atividades nas áreas de contabilidade e de finanças, de assessoria técnica à gestão financeira e de auditoria empresarial institucional.

O Curso de Ciências Contábeis da UESB é um curso de bacharelado, noturno, que foi autorizado através do Parecer 042/90 emitido em 26 de março de 1990. Conforme já abordado no Referencial Teórico, os cursos terão sua autorização, reconhecimento e credenciamento renovados periodicamente após processo regular de avaliação. No caso do CCC da UESB, o reconhecimento se deu através do Decreto Estadual nº 7.740 de 30 de dezembro de 1999. Teve seu reconhecimento renovado por sete anos através do Parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE 239/2007. O processo da nova renovação de reconhecimento do curso já está em andamento desde 15 de outubro de 2014.

De acordo com o seu Projeto de Renovação do Reconhecimento (2014, p. 79-80), o Curso de Ciências Contábeis da UESB:

Visa preparar um profissional que possua formação humanística, técnico, e prática indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno patrimonial das entidades e das transformações sociais. Que seja capaz de interferir nos processos sociais, colocando à disposição os seus conhecimentos técnicos e científicos, além de profissionais, para apresentar soluções às exigências da sociedade, preservando a capacidade de oferecer soluções aos interesses das gestões empresariais – público ou privado – garantindo a permanência destas entidades na sociedade para evitar conflitos sociais (falta de emprego e renda, por exemplo), devendo manter uma visão atualizada do mundo em particular, consciência dos problemas do seu tempo e do seu espaço.

Nesse sentido, percebe-se a importância que os profissionais formados por esse curso têm para a região e para o país, pois são profissionais capacitados a prestarem seus relevantes serviços para os diversos setores da economia, fornecendo informações pertinentes e tempestivas, e auxiliando na tomada de decisões.

A quantidade de vagas do curso é de 43 (quarenta e três) anuais, e esses discentes dispõem de 45 (quarenta e cinco) disciplinas obrigatórias e 4 (quatro) optativas (a serem escolhidas em uma lista de 13 (treze)), distribuídas em 10 (dez) semestres letivos.

²⁴ UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Catálogo de Cursos**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-csap.asp>>. Acesso em: 2 de jun. 2017.

Atualmente, o curso tem à sua disposição 13 (treze) professores da área de Contabilidade, sendo dois especialistas, nove mestres e dois doutores, que estão em constante aperfeiçoamento da sua formação, visando à contínua melhoria da qualidade do curso, que desponta no cenário estadual e nacional como um dos melhores cursos de Ciências Contábeis. Como resultado disso, observam-se os ótimos resultados do curso em processos de avaliação do governo e também dos seus discentes em diversas edições do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade.

Tendo sido feita essa breve caracterização do curso, parte-se então, de fato, à análise dos dados coletados durante a pesquisa.

4.2 NÍVEL DE RECEPTIVIDADE DOS ESTUDANTES EM RELAÇÃO AO ENADE

Ao todo, participaram 27 estudantes do Curso de Ciências Contábeis, sendo 9 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Nas primeiras perguntas do Questionário “Expectativas” (ANEXO A), os participantes responderam sobre a convocatória, sendo indagados se foram convocados, como ocorreu essa convocação e se iriam comparecer ao exame; e sobre o local de prova informado pelo INEP. Buscou-se, assim, verificar o nível de receptividade desses estudantes em relação ao ENADE.

Constatou-se que, predominantemente, os estudantes afirmaram ter sido convocados para o exame e que essa informação se deu através de *e-mail* enviado pela IES. Percebe-se, nesse sentido, que a IES cumpriu a recomendação do INEP quanto ao desenvolvimento de mecanismos de comunicação com os estudantes sobre a obrigatoriedade de sua participação no ENADE, posto que “é responsabilidade da IES, [...], divulgar amplamente junto ao seu corpo discente a lista dos estudantes habilitados ao ENADE [...]. Essa divulgação deve ocorrer antes do envio do cadastro dos estudantes ao INEP” (BRASIL, 2016, p. 111).

Porém, o pesquisador acredita que, atrelado à informação supracitada, não são desenvolvidos nenhum tipo de ação, tanto pela IES quanto pelo INEP, com o objetivo de informar aos convocados a importância da sua participação no exame, o que pode estar relacionado com uma possível falta de comprometimento de alguns estudantes com essa avaliação.

Ainda a respeito da obrigatoriedade, ficou evidente que a maioria dos discentes participariam do exame somente por estarem obrigados a fazê-lo, o que corrobora com a discussão de Verhine e Dantas (2008, p. 17) ao afirmarem que “os alunos (e sua representação

nacional) sentem-se prejudicados, forçados a se submeter a uma avaliação, na visão de muitos deles, desagradável, injusta e desnecessária”. Infere-se que, como para os estudantes participantes o ENADE não é uma avaliação individual e sim dos cursos, é comum os estudantes fazerem a prova sem um efetivo comprometimento com o seu resultado, conforme se depreende das falas de alguns participantes:

Por ser uma prova obrigatória, muitos só vão fazer por fazer e sem compromisso nenhum. (PARTICIPANTE 06)

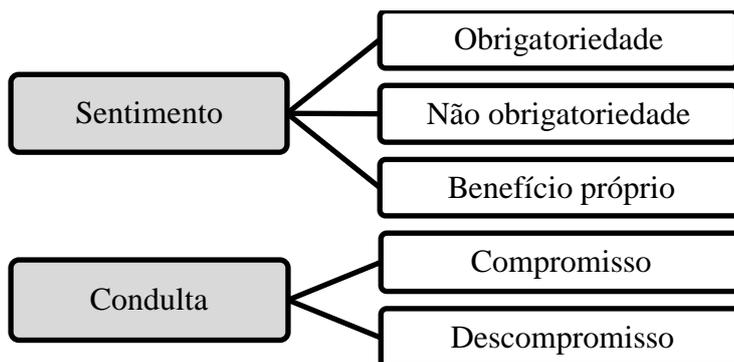
Infelizmente, por ser de caráter obrigatório, muitos alunos realizam o ENADE sem nenhum compromisso. (PARTICIPANTE 07)

Por não ser obrigatório o bom desempenho na prova, pode haver inscritos que façam sem compromisso. (PARTICIPANTE 15)

Por se tratar de uma prova que não tem benefício direto ao estudante, muitos não a levam a sério. (PARTICIPANTE 16)

Dessas respostas podem ser retiradas algumas categorias e subcategorias percebidas implicitamente pelo pesquisador, conforme se verifica na Figura 3:

Figura 3 – Categorias e subcategorias da análise: nível de receptividade



Fonte: Elaboração própria (2017).

Observa-se que as representações dos sujeitos da pesquisa estão ancoradas principalmente no conceito de obrigatoriedade e por não aportar algum tipo de benefício diretamente para o eles, o que pode resultar, segundo esses estudantes, num certo grau de compromisso ou descompromisso por destes alunos.

Ressalta-se que, como determina a Lei 10.861/2004, para o aluno selecionado a obrigatoriedade de participação no ENADE é condição necessária para obtenção do diploma. Porém, o estudante não está obrigado a responder às questões, visto que o próprio INEP

(BRASIL, 2016) destaca que a participação do estudante no exame será, simplesmente, atestada por meio da sua assinatura na lista de presença e no cartão de respostas às questões objetivas da prova.

Entretanto, encarar o exame como uma espécie de “punição” por ser obrigatório pode ser uma prática equivocada, pois o estudante deixará a IES ao graduar-se, mas o conceito atribuído aos seus cursos vai acompanhá-lo para o resto da vida. Ou seja, quando o curso de uma determinada IES recebe uma boa nota no ENADE, os discentes que nela estudaram são indiretamente beneficiados. Em sentido oposto, caso a instituição seja classificada negativamente²⁵ no exame, todos aqueles formados por ela podem sofrer consequências, uma vez que o estudante terá permanentemente associado em seu histórico acadêmico o nome da IES.

Dessa forma, é interessante que sejam realizadas ações que favoreçam a compreensão, por parte dos estudantes, de que esse exame, como já discutido no Referencial Teórico, constitui-se num dos pilares de um sistema de avaliação mais abrangente (SINAES) e que a participação desse aluno representa uma importante contribuição para a avaliação do seu curso e da sua instituição, assim como é determinante para a valorização do seu curso, regional e nacionalmente. O Quadro 9 apresenta algumas sugestões de ações que podem ser implementadas tanto pela IES como pelo próprio INEP, com o objetivo de estimular e, de certa forma, apresentar aos estudantes a importância da sua participação nesse processo de avaliação.

Quadro 9 – Sugestões de ações a serem implementadas pelo INEP e pela IES

- Distribuição de informativos sobre o SINAES e políticas públicas de educação;
- Abordagem do ENADE em sala de aula;
- Aplicação de simulados da prova ENADE para familiarização por parte dos estudantes;
- Divulgação e discussão dos resultados com os alunos;
- Maior divulgação, por parte do INEP, dos objetivos e da importância do exame;
- Palestras sobre a importância do ENADE para o aluno e seu curso.

Fonte: Elaboração própria (2017).

Como visto, essas ações podem ser, por exemplo, distribuição de informativos sobre o SINAES e políticas públicas de educação; uma melhor abordagem do assunto em sala de aula;

²⁵ Conforme já discutido, os indicadores de qualidade do INEP são expressos em cinco níveis, nos quais os níveis inferiores a 3 são considerados insatisfatórios.

aplicação de simulados da prova ENADE para que os estudantes tenham a oportunidade de se familiarizar com o exame; divulgação e discussão dos resultados com os alunos e, não menos importante, uma maior divulgação por parte do INEP dos objetivos e da importância do exame; palestras com a temática sobre a importância da avaliação do Ensino Superior e seus instrumentos, dando ênfase ao ENADE. Afinal, entendendo que a avaliação, em sua etapa final, vai gerar um conceito importante para que os cursos e a IES sejam bem vistos no meio social²⁶, e que importantes decisões são tomadas a partir desse resultado, o aluno poderá se sentir mais estimulado a participar do processo avaliativo.

Em suma, o desafio é criar, de fato, uma cultura de avaliação (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2008), não pela imposição de um exame (como é o caso do ENADE), mas pela consciência da sua necessidade, pois enquanto o estudante mantiver um comportamento evasivo em relação ao ENADE, pouco irá contribuir para a evolução do sistema de avaliação da educação superior brasileira.

Nesse sentido, cumpre observar que a segunda resposta mais presente quando questionados se foram convocados e se iriam comparecer foi que “Sim, é um prazer ajudar”. Permitindo inferir que, paulatinamente, os estudantes estão se conscientizando e procurando ser mais receptivos quando se trata do ENADE. Alguns alunos fizeram as seguintes citações antes da realização da prova:

Espero ter um bom desempenho, concluir todas as questões e que a Uesb tenha uma boa nota. (PARTICIPANTE 18)

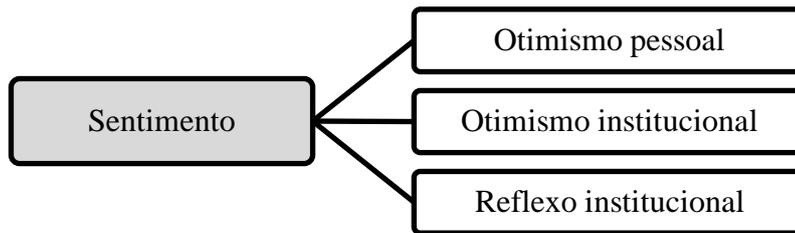
Espero poder contribuir satisfatoriamente para a avaliação do curso. (PARTICIPANTE 22)

O ENADE é fundamental para a Instituição porque através dele podemos notar os profissionais que ela está formando, tanto com conhecimento quanto com comprometimento. (PARTICIPANTE 26)

Nesse aspecto, dando continuidade às categorias assimiladas pelo pesquisador no tocante ao nível de receptividade, têm-se, conforme apresentado na Figura 4:

²⁶ O que é extremamente relevante para o aluno recém-graduado que se lança no mercado de trabalho.

Figura 4 – Categorias e subcategorias da análise: nível de receptividade



Fonte: Elaboração própria (2017).

Ao analisar essas respostas o pesquisador inferiu que há alguns aspectos positivos e que podem de alguma forma, motivar esses alunos a fazerem a prova, como por exemplo, a preocupação que o curso da qual faz parte não obtenha uma nota satisfatória ou até mesmo que a sua IES tenha uma imagem vinculada a uma nota baixa.

Outra questão a ser considerada é que a maneira como esses estudantes “enxergam” ou “recepionam” o ENADE, também pode estar relacionada à ancoragem que fazem entre as experiências avaliativas de cada indivíduo e esse exame. À medida que vão tendo essas experiências, tanto positivas quanto negativas, elas vão construindo representações que são incorporadas ao seu individual. Como exemplo, dos alunos questionados, 8 declararam estar “intranquilo (a), por estar sendo avaliado, porém confiante em seus conhecimentos”. Outra participante chega a declarar que sua expectativa em relação ao exame é: “De ansiedade. É uma prova, ou seja, um processo avaliativo naturalmente causa um pouco de tensão” (PARTICIPANTE 23).

O que demonstra, como abordam alguns estudiosos em avaliação (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; HAYDT, 1988; LUCKESI, 2008), que, de modo geral, muitos alunos interpretam o processo avaliativo como uma ameaça a si próprio, de ser reprovado, de se frustrar, etc.

Além disso, assim como outros processos avaliativos, a forma como são elaborados os exames, de como são aplicados, do ambiente, do estado emocional dos avaliados e/ou dos aplicadores do instrumento avaliativos, de como os estudantes são solicitados a participar, do julgamento do avaliador, entre outros fatores, podem influenciar a forma como esse exame será respondido.

Tomando como exemplo informações obtidas através do Questionário “Expectativas” (*vide* ANEXO A), cerca de 18 estudantes responderam que o local não foi escolhido por ele e que era longe da casa onde reside. A própria informação da distância do local de prova pode

ser motivo de desistência ou desmotivação para respondê-la. Assim, seria interessante que, no momento do preenchimento do Questionário do Estudante (aplicado pelo INEP aos participantes como pré-requisito para responderem ao exame), fosse dado a eles alternativas para escolherem um local mais próximo de sua residência e caso fosse identificado uma proximidade da qual pudesse acarretar problemas de fraude, o próprio INEP poderia realocar esse estudante.

Diante dessas informações iniciais, cumpre salientar que são muitas as expectativas dos participantes em relação a esse exame, conforme aborda o subtópico a seguir.

4.3 EXPECTATIVAS SOBRE A PROVA ENADE

Primeiramente, para averiguar as expectativas sobre a prova do ENADE, foi utilizada uma questão aberta, com o objetivo de não restringir as respostas dos estudantes. Devido a isso, a questão obteve diferentes abordagens nas respostas dos sujeitos da pesquisa, podendo ser agrupadas em dois grandes grupos:

- Sujeitos que demonstram expectativas positivas em relação à avaliação;
- Sujeitos que demonstram expectativas negativas em relação à avaliação.

Os alunos do primeiro grupo puderam ser divididos entre aqueles que esperavam ter no ENADE uma oportunidade de testar seus conhecimentos; aqueles que apenas almejavam se sair bem na prova; e os que estavam apenas tranquilos em relação ao exame. No primeiro, os sujeitos tinham as seguintes expectativas, conforme mencionam alguns deles:

Explicar meu conhecimento acadêmico e prático. (PARTICIPANTE 09)

Realizar uma boa prova e de certa forma testar meus conhecimentos. (PARTICIPANTE 11)

Avaliação do meu conhecimento. (PARTICIPANTE 15)

Espero aplicar todos os conhecimentos que obtive ao longo do curso e também, ao final, poder fazer uma autoavaliação. (PARTICIPANTE 20)

Depreende-se desses relatos que para esses estudantes a avaliação é, principalmente, um instrumento para testar seus conhecimentos, não a relacionando à sua finalidade precípua, que é a tomada de decisões a partir de informações obtidas pelos diversos métodos avaliativos. Ocorre que, para a grande maioria desses alunos, essa é a representação que

fazem da avaliação, pois essas são as experiências vivenciadas por eles desde a sua iniciação escolar.

A associação entre avaliação e a simples testagem dos conhecimentos é um dos grandes desafios a ser desmitificado. Hoffmann (2005, p. 15) menciona que o termo avaliação é comumente associado a vários significados, como por exemplo: “análise do desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do “todo” do aluno”. Esse fato se dá pela maneira como o processo avaliativo foi sendo construindo ao longo do tempo, como uma forma de classificar os alunos ao final de um período letivo (avaliação classificatória/somativa).

É interessante frisar que um dos objetivos do ENADE é realmente aferir os conhecimentos acumulados pelos estudantes ao longo da sua história acadêmica, porém, o que precisa ser deixado claro é que esse exame pretende alcançar um objetivo muito mais amplo, qual seja a tomada de decisões a partir das informações obtidas, com vistas à melhoria do sistema de Ensino Superior.

Os alunos do segundo subgrupo (aqueles que apenas almejavam se sair bem na prova) citam que a sua expectativa acerca do ENADE é, principalmente, se sair bem na prova, não deixando claro qual o objetivo desse êxito, podendo ser desde a contribuição que um bom desempenho na prova pode proporcionar para seu curso, conforme discutido no Referencial Teórico; ou até mesmo uma exigência de si próprio, segundo consta em algumas respostas:

Espero me sair bem na prova, apesar de estar indo fazer a avaliação obrigada. (PARTICIPANTE 02)

Minha expectativa é fazer um bom ENADE. (PARTICIPANTE 03)

Sair bem na prova. (PARTICIPANTE 24)

O último subgrupo (os que estavam apenas tranquilos em relação ao exame) demonstra através de suas respostas, certa “tranquilidade” para lidar com o ENADE. Mesmo não estando explícito, o pesquisador acredita que esses participantes conhecem relativamente a estrutura da prova, conforme visto que, nas suas respostas sobre a expectativa em relação a prova, mencionam que:

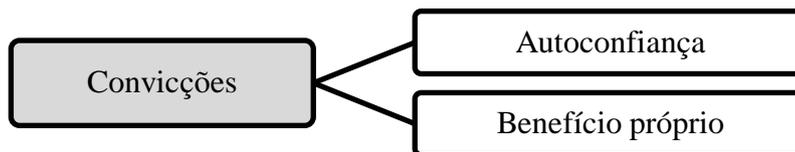
As questões são relativamente simples, focalizando o aferimento de competências que devem ser desenvolvidas no curso de Ciências Contábeis. (PARTICIPANTE 10)

Uma prova tranquila, com a maioria dos assuntos dentro do que já foi visto durante o curso. (PARTICIPANTE 14)

Espero ter um bom desempenho, concluir todas as questões e que a Uesb tenha uma boa nota. (PARTICIPANTE 18)

Sintetizando, das respostas do primeiro grupo depreende-se, quase por unanimidade, a seguinte categoria e subcategorias, conforme apresentado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Categoria e subcategorias: expectativas positivas



Fonte: Elaboração própria (2017).

Os conteúdos das respostas apontam alguns aspectos que podem influenciar o comportamento dos estudantes em relação ao ENADE: acreditar que é mais uma oportunidade para se autoavaliar ou ainda uma oportunidade para comprovar, ou não, se aquilo que lhes foi ensinado na sala de aula está contemplado nas questões da avaliação. Assim, infere-se que as representações desses alunos estão amparadas na objetivação de uma busca de realização/superação pessoal.

Além disso, percebe-se que muitos desses alunos tornam a autoavaliação o significado da representação que eles têm do ENADE, fato esse que pode estar relacionado à falta de um motivo claro e objetivo para realizar a prova, ou até mesmo o desconhecimento por parte de alguns deles.

Quanto ao grupo de alunos que demonstrou ter expectativas negativas em relação ao exame, a maioria dos respondentes informou ter preocupação com o conteúdo, com o resultado e com a extensão do instrumento avaliativo. Alguns dizem que a prova pode ser comparada ao Exame de Suficiência do Contador, exame simplesmente classificatório, realizado periodicamente pelo Conselho Federal de Contabilidade com o objetivo de comprovar a capacidade, as habilidades e os conhecimentos dos alunos, sendo a sua aprovação pré-requisito para exercer a profissão. A seguir, pode-se verificar algumas dessas expectativas:

A minha expectativa é de que a prova apenas quer dados estatísticos, não mede a realidade da Instituição. (PARTICIPANTE 01) (grifo nosso)

Estou preocupado com o que vou encontrar na prova. Talvez algum conteúdo que não domine e que possa prejudicar o resultado final. (PARTICIPANTE 05)

Espero que seja uma prova não muito extensiva e cansativa com muita leitura. (PARTICIPANTE 12)

Acredito que a prova será bem parecida com o exame de suficiência. (PARTICIPANTE 13)

Acredito que os assuntos, em sua maioria, serão diferentes dos dados em sala de aula. Acho que a prova será diferente das habituais. (PARTICIPANTE 16)

Essas expectativas negativas podem ser resumidas nas seguintes categorias, de acordo a Figura 6 a seguir:

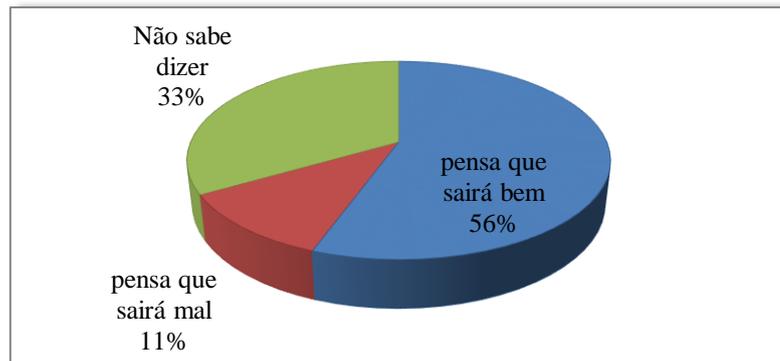
Figura 6 – Categorias: expectativas negativas



Fonte: Elaboração própria (2017)

O pesquisador inferiu que os receios, as preocupações e as comparações iniciam com a compreensão limitada que esses alunos têm do exame na qual estariam sendo submetidos. De maneira implícita, percebe-se também que essas categorias podem estar atreladas ao “medo de errar”, marca ainda forte, em decorrência da avaliação tradicional ainda muito praticada nas instituições de ensino.

Após responderem livremente sobre suas expectativas em relação à prova do ENADE, pôde-se averiguar que, predominantemente, os sujeitos pesquisados tinham expectativas positivas em relação ao exame. Resultado demonstrado, também, através da seguinte questão fechada aplicado aos participantes: “Qual a sua expectativa geral sobre a prova do ENADE?”, obtendo os seguintes resultados apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Expectativa geral sobre a prova do ENADE

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Com relação às expectativas sobre o instrumento utilizado pelo ENADE para avaliar os estudantes, os sujeitos da pesquisa esperavam que a prova fosse de média dificuldade, com quantidades de questões proporcionais ao tempo. Observa-se, assim, que os estudantes se preocupam e muitos ficam apreensivos com o nível de dificuldade que poderá encontrar na prova.

Arelado a isso, ainda se instaura a insegurança sobre o conteúdo cobrado na prova, fato é que, quando questionados sobre a principal preocupação que eles tinham em relação ao exame, as respostas prevaletentes foram a de que receavam se deparar com questões que não dominavam ou que não haviam sido trabalhados no curso. De alguma forma, essas informações podem demonstrar que houve certa dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de determinadas disciplinas.

Essas situações podem criar “bloqueios” no momento da aplicação do exame e influenciar nos resultados desses alunos. Quando se deparam com assuntos ou matérias que possuem maior familiaridade ou que aprendem melhor, os alunos podem ficar menos receosos e até ter um aumento na sua autoconfiança em relação à prova e, conseqüentemente, obter um melhor resultado nesse exame. Nessa perspectiva, à luz das Representações Sociais, quando o sujeito está familiarizado com determinado tema, assunto ou objeto, ficam mais propensos a tratá-los com maior naturalidade, passando a fazer ancoragem com experiências que não representam algo estranho e perturbador.

O Quadro 10 apresenta as matérias ou assuntos que os participantes mais gostariam que caíssem na prova. Buscando conhecer a representação discente sobre as áreas da Contabilidade que encontram afinidade junto aos alunos.

Para averiguar essa informação, foi necessário que respondessem a questão 15 do Questionário ENADE – Expectativas (ANEXO A). Nela os discentes deveriam marcar somente 3 opções (para facilitar a tabulação), das alternativas disponibilizadas. Cumpre observar que, para definição das matérias/assuntos a serem colocadas como opções nessa questão foram levados em consideração os conteúdos tomados como referência pelo ENADE em 2015, conforme se pode verificar no ANEXO C.

Quadro 10 – Expectativas de matérias/assuntos a serem cobrados na prova, segundo a visão dos alunos

Matérias/Assuntos	Vezes em que foram marcados
Controladoria	17
Perícia Contábil e Arbitragem	16
Contabilidade Geral	11
Contabilidade de Custos	8
Contabilidade Pública	8
Auditoria Governamental	5
Contabilidade Tributária	3
Orçamento Público	3
Contabilidade Gerencial	3
Ética Contábil	2
Elaboração e Análise das Demonstrações Contábeis	1
Contabilidade Comercial	1
Contabilidade de Prestação de Serviços	1
Auditoria Empresarial	1
Outros	1
Contabilidade Agropecuária	0
Teoria da Contabilidade	0
Contabilidade Industrial	0
Orçamento Empresarial	0
Contabilidade Internacional	0
Normas Internacionais de Contabilidade	0

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Corroborando com essa questão, para complementá-la e melhor compreender as representações dos discentes sobre as áreas contábeis, foi questionado a eles sobre o motivo das suas respectivas escolhas. As respostas marcadas ficaram praticamente restritas entre aquelas que justificavam a escolha por serem matérias que mais haviam estudado ou aquelas que os professores lecionaram melhor, ou seja, nas representações sobre as expectativas dos alunos sobre os assuntos mais aguardados para a prova, também são levados em consideração o processo de ensino-aprendizagem da qual fizeram parte. Percebe-se, então, que os estudantes se sentem mais “confortáveis” em responder uma prova em que possuem o mínimo de conhecimento ou identificação com o assunto cobrado.

Após a aplicação do questionário sobre as expectativas dos estudantes antes da realização do exame, foi esperada a data da aplicação da prova para, só então, ser enviado a eles via correio eletrônico, o *link* com o questionário sobre as realidades observadas.

4.4 REALIDADES SOBRE A PROVA ENADE

As primeiras perguntas do questionário “ENADE – Realidades” (vide ANEXO B) procuraram saber dos estudantes, informações sobre o comparecimento e sobre a infraestrutura do local onde foram fazer o exame.

Assim, dos respondentes do primeiro questionário aplicado (Questionário ENADE – Expectativas), que haviam sido convocados e pretendiam comparecer ao exame, 26 afirmaram ter marcado presença. Essa informação pode ser confirmada ao analisar os dados do Relatório do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ENADE 2015 e fornecido pelo INEP em 2017, no qual consta o número de 28 concluintes participantes. Mesmo com a falta de resposta de 2 alunos no questionário sobre as realidades da prova, o pesquisador obteve informações importantes para a presente análise.

No que diz respeito à infraestrutura do local e sobre possíveis dificuldades técnicas durante a aplicação do exame, os participantes afirmaram, em sua maioria, que não houve problemas que inviabilizassem a realização da prova, que os fiscais foram bem treinados e que o local era bem estruturado. Entende-se assim, que, de certa forma, houve uma preocupação do INEP em proporcionar um ambiente agradável e livre de possíveis transtornos que influenciassem na aplicação, bem como na resolução da prova.

Nessa perspectiva, caso venha à mente do participante alguma insatisfação, seja ela em relação ao governo, à IES, ao local/ambiente de prova ou mesmo algo de caráter pessoal (ter que fazer a prova num domingo, por exemplo) poderá ensejar toda uma percepção negativa em relação à sua participação e desencadear outras reações equivalentes que poderão moldar o comportamento desses indivíduos no tocante à avaliação.

Em relação ao instrumento de avaliação, com o objetivo de saber se as expectativas dos participantes foram alcançadas, foi disponibilizada uma questão aberta, para deixar o respondente mais a vontade para se expressar, e se possível melhor extrair as Representações Sociais dos discentes. Dessa forma, podem ser apresentados dois grupos:

- Sujeitos que afirmaram ter alcançado suas expectativas;
- Sujeitos que afirmaram não ter alcançado suas expectativas.

Os alunos do primeiro grupo apresentaram respostas que, predominantemente, estavam ligadas ao nível de dificuldade das questões e da duração da prova. Conforme mencionam alguns deles:

Sim. A quantidade de questões foi dentro do padrão, para não ser cansativa (PARTICIPANTE 01).

Sim. A prova possui questões técnicas conforme era imaginado (PARTICIPANTE 15).

Sim, tive dificuldade em poucas questões (PARTICIPANTE 17).

Sim. A prova estava num nível bom, com questões bem elaboradas (PARTICIPANTE 14).

Estava dentro das minhas expectativas sim. O tempo de prova, a complexidade das questões, as dificuldades, tudo ocorreu como eu pensei que seria (PARTICIPANTE 22).

Infere-se a partir dessas respostas que, para os participantes de um processo avaliativo, o alcance do êxito está diretamente ligado a aspectos relacionados ao tempo de duração e ao nível de dificuldade das questões da prova. Afinal, grandes dificuldades geram uma desmotivação, até certo ponto compreensível, quando não se está suficientemente confiante e preparado para a realização de determinada tarefa.

Analisando mais além, a existência de pressões físicas e/ou psicológicas (medo de encontrar questões de grande complexidade, por exemplo) dos avaliados interferem nos seus resultados, pois, normalmente, são feitas representações da avaliação como um “sofrimento” pela qual eles têm que se submeter, tendo como reação o medo, repulsa, dúvidas, insegurança, estresse, ente outras.

Houve ainda aqueles que demonstraram ter algum conhecimento sobre a estrutura da prova, seu conteúdo etc., e por esse motivo não se surpreenderam com o que se depararam. As representações que esses alunos construíram sobre o ENADE pode estar atrelada a uma espécie de associação entre os conteúdos encontrados e aqueles trabalhados em sala de aula ou até em outro processo avaliativo. Fato esse que alguns alunos do primeiro grupo disseram:

Sim, a prova trabalhava aspectos específicos e gerais (PARTICIPANTE 04).

Sim, a prova segue os padrões do MEC, (ENEM, por exemplo) mais ou menos o que esperava (PARTICIPANTE 23).

Como esperado, a maioria das questões tinham aspecto técnico (PARTICIPANTE 27).

Da mesma forma que foi observada no primeiro grupo, o nível de dificuldade das questões e o tempo para resolvê-las, também foram alvo das respostas do segundo grupo (aqueles que não tiveram suas expectativas alcançadas), o que reforça a ideia de que, para os respondentes, esses fatores podem contribuir com a sua *performance*. Alguns citam:

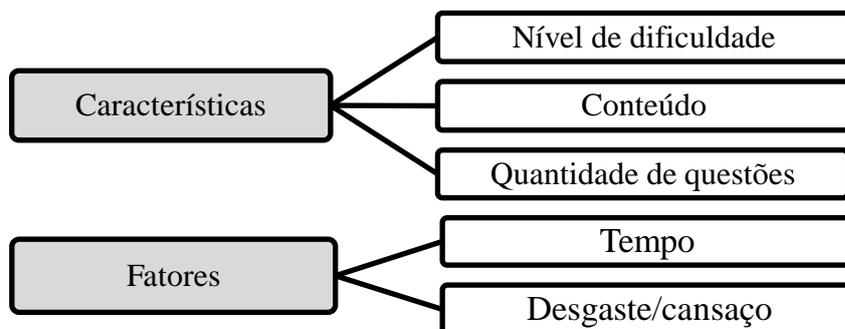
Não. Esperava uma prova menos longa e conseqüentemente menos cansativa (PARTICIPANTE 05)

Não. Prova muito longa (PARTICIPANTE 13)

Não. A prova havia muitas questões de cálculo, extensas, para serem resolvidas sem calculadora. Além das 5 questões abertas, sendo 3 dissertações, que demandaram muito tempo para elaboração (PARTICIPANTE 08)

A partir das respostas do primeiro e segundo grupos o pesquisador pôde extrair as seguintes categorias e subcategorias, como apresenta a Figura 7:

Figura 7 – Categorias e subcategorias: realidades



Fonte: Elaboração própria (2017).

Salienta-se que, conforme discutido no Referencial Teórico, o número de questões no ENADE foram definidos para que a prova seja realizada em 4 horas. O Componente Específico é composto de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e 3 discursivas, contemplando a particularidade de cada curso. Enquanto que, o componente denominado Formação Geral é composto por 10 questões, sendo 2 discursivas e 8 de múltipla escolha. Essa informação foi confirmada por todos os respondentes, ao afirmarem que “parte das questões da prova era objetiva e parte era aberta”.

Ademais, como as respostas positivas do primeiro grupo foram prevalecentes sobre as negativas, principalmente, aquelas relacionadas à adequação do tempo da prova, o pesquisador acredita que outros fatores podem ter influência nessa realidade, como por

exemplo, desconhecimento do conteúdo, falta de planejamento do tempo de resposta de cada questão, problemas familiares, entre outros.

Essa questão ainda foi complementada com a pergunta posterior, que buscava saber dos participantes, o que sentiram ao fazer a prova. É interessante salientar que, ao verificar as respostas dos participantes que não ficaram satisfeitos com o tempo de duração da prova, constatou-se que todos se “sentiram cansados”, “com sensação que sabe, mas que ainda há muito por aprender”, “angustiados”, entre outras reações que, como já foi discutido, podem influenciar a maneira na qual foi respondida a prova e, inclusive, a postura adotada em relação à mesma. Depreende-se que esses sujeitos, indiretamente, atribuem seu “insucesso” em relação à prova, ao fator tempo, quando na verdade foi acarretado por outros fatores tanto físicos quanto psicológicos.

No que tange ao conteúdo da prova ENADE, os sujeitos foram inicialmente perguntados se além de Contabilidade a prova havia cobrado outro assunto de outra área do conhecimento, e em caso positivo, quais foram essas áreas. Todos afirmaram que “sim” e que os assuntos abordavam conhecimentos gerais, interpretação de texto e atualidades. A abordagem desses assuntos na prova tem o objetivo de verificar as habilidades do estudante para analisar, sintetizar, criticar, estabelecer relações, fazer comparações, decidir, organizar, trabalhar em equipe e administrar conflitos, entre outras. Muitos estudantes podem ter dificuldade em responder essas questões, pois normalmente em sala de aula as avaliações da qual participam procuram identificar apenas a aprendizagem do conteúdo ensinado. E de forma geralmente tradicional, baseia-se na memorização de conceitos, sem demandar interpretação e análise crítica.

Evidentemente, esses estudantes fazem uma ancoragem entre as questões da prova e as técnicas utilizadas para respondê-las com aquelas experimentadas por eles durante a sua vida acadêmica. Não encontrando algo familiar instaura-se a desmotivação, o medo e até a perda de sua autoconfiança. Luckesi (2008) discute que algumas vezes o aluno não consegue entender o que o avaliador pediu na prova (por não conseguir interpretá-la ou até compreendê-la), nesse caso, não conseguirá responder as questões ou responderá de qualquer jeito para não deixar em branco.

Com relação ao conteúdo específico da área de Contabilidade, questionou-se aos participantes quais foram as matérias/assuntos que mais foram cobrados na prova. Como já haviam informados no questionário ENADE – Expectativas (*vide* ANEXO A) quais seriam as matérias que eles mais esperavam encontrar na prova, o pesquisador optou por fazer uma

comparação entre as expectativas e a realidade encontrada por eles. O Quadro 11 apresenta um comparativo entre os assuntos que os participantes gostariam de encontrar na prova e aqueles que foram encontrados efetivamente por eles durante a realização do exame.

Quadro 11 – Comparativo entre as matérias/assuntos esperados no ENADE 2015 com a realidade observada pelos participantes

Matérias/Assuntos	Expectativas	Realidades
	Veze em que foram marcados	Veze em que foram marcados
Controladoria	17	1
Perícia Contábil e Arbitragem	16	2
Contabilidade Geral	11	8
Contabilidade de Custos	8	11
Contabilidade Pública	8	6
Auditoria Governamental	5	0
Contabilidade Tributária	3	2
Orçamento Público	3	1
Contabilidade Gerencial	3	2
Ética Contábil	2	2
Elaboração e Análise das Demonstrações Contábeis	1	15
Contabilidade Comercial	1	2
Contabilidade de Prestação de Serviços	1	0
Auditoria Empresarial	1	14
Outros	1	0
Contabilidade Agropecuária	0	0
Teoria da Contabilidade	0	4
Contabilidade Industrial	0	0
Orçamento Empresarial	0	1
Contabilidade Internacional	0	0
Normas Internacionais de Contabilidade	0	7

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Pode-se ver que, no geral, as expectativas dos participantes em relação ao conteúdo da prova não foram alcançadas. Essa informação reforça a inferência do pesquisador de que os estudantes se sentem mais “confortáveis” em responder uma prova em que possuem o mínimo de conhecimento ou identificação com o assunto cobrado, visto que eles próprios afirmam que suas expectativas em relação ao conteúdo esperado na prova têm relação direta com as matérias que mais haviam estudado ou aquelas que os professores lecionaram “melhor”. Sendo assim, infere-se que as representações que esses sujeitos fazem acerca da prova também são influenciadas pela comparação daquilo que é esperado com o encontrado efetivamente por eles.

Além disso, é bastante provável que, não encontrar essas matérias esperadas por eles, efetivamente na prova, tenha impacto significativo sobre o seu desempenho no processo

avaliativo, pois as suas representações também podem ser construídas em torno das suas decepções ou frustrações em relação ao instrumento utilizado na avaliação.

Dentro dessa discussão, o pesquisador verificou quais as matérias/assuntos do curso de Ciências Contábeis que, segundo eles, precisam de intervenções para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho nas próximas edições do ENADE. Assim, o Quadro 12 apresenta as respostas (até 3 opções) fornecidas pelos questionados.

Quadro 12 – Matérias/assuntos do Curso de Ciências Contábeis da UESB que precisam de interferências na didática, segundo os participantes da pesquisa

Matérias/Assuntos	Vezes em que foram marcados
Contabilidade de Custos	10
Contabilidade Tributária	9
Teoria da Contabilidade	7
Contabilidade Comercial	7
Contabilidade Geral	6
Normas Internacionais de Contabilidade	6
Contabilidade Pública	5
Elaboração e Análise das Demonstrações Contábeis	4
Ética Contábil	4
Contabilidade de Prestação de Serviços	4
Auditoria Empresarial	4
Orçamento Empresarial	2
Outros	2
Controladoria	1
Orçamento Público	1
Contabilidade Gerencial	1
Contabilidade Agropecuária	0
Perícia Contábil e Arbitragem	0
Contabilidade Industrial	0
Contabilidade Internacional	0
Auditoria Governamental	0

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Os dados do Quadro 12 quando comparados com os dados encontrados no Quadro 11, permite identificar uma informação importante: as matérias e ou assuntos que, segundo os participantes, necessitam de intervenções em sua didática, foram pouco lembrados por eles na resposta ao questionário ENADE – Expectativas, porém, em sua maioria foram cobrados na prova de acordo a realidade observada. Infere-se, assim, que essas foram as matérias nas quais sentiram mais dificuldade durante a sua participação no exame. Trata-se, pois, de um dado que merece atenção especial dos coordenadores, dirigentes e definidores de políticas públicas.

Nesse sentido, a partir dessa análise pode-se inferir que elementos fortes das Representações Sociais desses alunos apontam para uma deficiência na qualidade de ensino-

aprendizagem de algumas disciplinas/assuntos, podendo ser desde fatores relacionados ao professor, à sua metodologia e avaliação, até fatores relacionados ao próprio aluno, como as suas aptidões, seus hábitos de estudo e sua motivação.

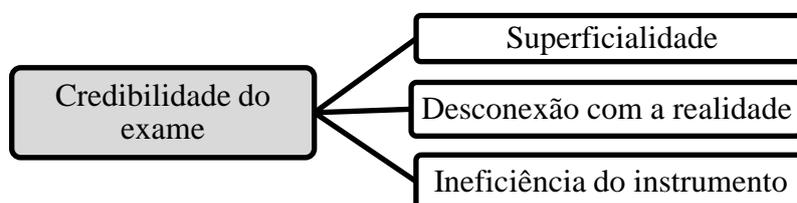
4.5 OPINIÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DO ENADE

A verificação das opiniões dos sujeitos da pesquisa foi uma das estratégias utilizadas pelo investigador com o intuito de complementar a identificação das Representações Sociais dos sujeitos pesquisados, visto que, para Moscovici (2003) essas representações são construídas através de expectativas, atitudes, crenças, percepções e, inclusive, opiniões.

Sendo o ENADE um instrumento que pretende contribuir para elevar a qualidade dos cursos de Ensino Superior, buscou-se então, saber inicialmente dos questionados se na opinião deles os resultados do ENADE refletiam a qualidade da situação da Educação Superior na instituição da qual faziam parte. Essa questão foi objetiva e teve como resposta predominante a opção “não”. A questão posterior solicitava ao respondente que justificasse a opção escolhida, portanto permitia uma opinião mais ampla.

A categoria e subcategorias encontradas nessas respostas foram, conforme apresentado na Figura 8:

Figura 8 – Categoria e subcategorias: opiniões



Fonte: Elaboração própria (2017).

As respostas a seguir demonstram a opinião de alguns desses alunos em relação à credibilidade do exame:

São dados estatísticos, e dados são frios nem sempre refletem a realidade (PARTICIPANTE 01).

É um resultado superficial. Talvez reflita sobre a qualidade da ementa do curso (PARTICIPANTE 14).

Não acredito que só por uma prova, eles conseguiriam avaliar a qualidade do ensino superior (PARTICIPANTE 24).

Percebe-se que esses respondentes consideram que os resultados do ENADE, quando utilizados isoladamente, não refletem a qualidade do Ensino Superior. Mesmo não estando explícito, esses estudantes demonstraram possuir algum conhecimento a respeito desse processo avaliativo, visto que, segundo informações do INEP, (BRASIL, 2017), o ENADE é apenas um dos instrumentos do SINAES e seus resultados precisam ser vinculados aos outros processos de avaliação do sistema para que haja, realmente, uma melhoria na qualidade do ensino.

Além disso, levando em consideração a categoria, subcategorias e as respostas dos sujeitos, as representações que eles têm do ENADE remete a uma espécie de descrédito do exame como processo eficiente de avaliação do Ensino Superior. Essa ideia pode estar baseada nas experiências pessoais e conhecimentos prévios acerca do tema.

Por outro lado, verifica-se nas justificativas da grande maioria dos participantes, o reconhecimento de que eles têm uma parcela de contribuição na qualidade do curso e da instituição de ensino, conforme mencionam alguns:

Muito da qualidade do curso está atrelada a iniciativa do discente de buscar informações extras fora da sala (PARTICIPANTE 04).

Acredito que a boa nota atribuída à UESB se deve ao comprometimento e qualidade dos alunos (PARTICIPANTE 13).

Por hora, pois não necessariamente se deve ao ensino, mas na qualidade individual de cada discente (PARTICIPANTE 18).

A categoria extraída dessas opiniões remete à noção de **responsabilidade pessoal**, depreendendo-se, assim, que para esses estudantes a qualidade da educação não está restrita apenas ao comportamento do professor e à metodologia utilizada por este, mas também em função das características do aluno e do contexto da qual fazem parte, como o perfil e estrutura do curso e a infraestrutura e recursos disponíveis na IES.

Partindo da premissa de que o reconhecimento do ENADE como um instrumento válido para avaliação da qualidade do ensino ofertado nos cursos é determinante para que este exame possa contribuir, efetivamente, na elaboração de um diagnóstico que seja capaz de auxiliar à configuração de novas políticas públicas ou ações de melhoria do ensino-aprendizagem das IES. Nesse sentido, foi perguntado aos participantes, o que eles achavam

que seria o ENADE. O Quadro 13 apresenta as opções de respostas e número de alunos que a escolheram. Cada respondente deveria escolher apenas uma resposta.

Quadro 13 – Opiniões sobre o ENADE

Resposta	Vezes que foram marcados
É só uma forma de quantificação e não avalia verdadeiramente todas as instâncias do Ensino Superior	7
Uma forma de tentar medir a qualidade, mas sem atitude de melhoria posterior ao ENADE	6
É uma forma de melhoria da qualidade da Educação Superior	4
É um instrumento de controle de qualidade, mas que não funciona	4
É uma forma de melhoria da qualidade do Ensino Superior	3
Uma forma de fazer um <i>ranking</i> das melhores e piores instituições de ensino	2
Outro	1
Não serve para nada	0

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Como visto no Quadro 13, os respondentes, em sua maioria, não reconhecem o ENADE como sendo um instrumento que contribui para melhoria da qualidade, mas apenas como uma forma de classificação dos avaliados, ficando restrito à quantificação, aferimento ou ranqueamento, ou como considera um dos sujeitos pesquisados: a combinação de todos esses. Esse fato reforça as representações que esses indivíduos têm da avaliação, normalmente construídas através de experiências negativas. Não há ainda uma compreensão de avaliação como processo para tomada de decisões de melhoria do ensino-aprendizagem.

Com essa informação, depreende-se que a hipótese da pesquisa foi corroborada, pois os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, em sua maioria, consideram que o ENADE não contribui para melhoria do Ensino Superior.

Complementando essa discussão, quando perguntados sobre o acreditavam que aconteceria no curso e na universidade em face dos resultados do ENADE, em meio às 8 alternativas de respostas da questão, a maioria dos sujeitos marcaram as seguintes opções: “o MEC vai divulgar o resultado fazendo um *ranking* das universidades e a sua estará entre as melhores”, “a universidade vai ficar bem classificada, conforme seu desempenho”, “a universidade terá uma classificação regular”, “a universidade vai ficar bem classificada, conforme seu desempenho”. Confirma-se, assim, mais uma vez, a associação de avaliação como um processo unicamente classificatório.

Embora não seja garantia de que se consiga sensibilizar o estudante a participar da prova de maneira mais efetiva, infere-se que a constatação supracitada no parágrafo anterior

reforça a necessidade de ações que visem melhor esclarecer, orientar e divulgar entre os alunos, os objetivos e repercussões desse processo avaliativo.

Isso pode ser melhor verificável ao analisar as perguntas que esses participantes gostariam de fazer ao MEC sobre o ENADE, conforme citado a seguir:

Quais as melhorias/vantagens que o ENADE traz para as universidades? (PARTICIPANTE 02).

Depois do ENADE, esses números coletados além de qualificarem a universidade, servem de mais alguma coisa? Destinação de recurso para melhorias ou manutenção da qualidade? (PARTICIPANTE 06).

Quais são as providências de melhoria tomadas quando os cursos não obtêm os resultados desejados pelo MEC? (PARTICIPANTE 08).

A realidade exposta pelas informações resultantes do exame orientam o ministério na tomada de decisões? (PARTICIPANTE 10).

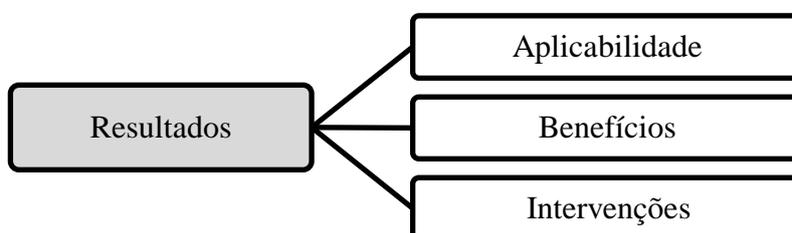
Quais os benefícios posteriores ao resultado do exame do ENADE que de fato são refletidos na entidade de ensino? (PARTICIPANTE 21).

Quais medidas serão tomadas em relação aos possíveis pontos negativos identificados? (PARTICIPANTE 23).

Quais providências serão tomadas mediante ao resultado obtido com o exame para a minha universidade? (PARTICIPANTE 25).

Dessas interrogativas feitas pelos sujeitos da pesquisa extraíram-se as seguintes categorias e subcategorias, como apresentado na Figura 9:

Figura 9 – Categoria e subcategorias: opiniões



Fonte: Elaboração própria (2017).

A partir dessa categoria, infere-se que as representações desses alunos acerca do ENADE também estão baseadas na “imagem” de um processo avaliativo que não tem cumprido a sua função de mecanismo a serviço de construção de resultados que fundamentam decisões a serem tomadas. Além disso, demonstra a falta de conhecimento, por parte de alguns estudantes, sobre o(s) motivo(s) que leva o governo a estabelecer uma avaliação para

auferir como está a formação dos discentes em relação à diretriz curricular dos cursos de Ensino Superior.

Assim, a menção feita pelos sujeitos da pesquisa mostra que suas principais dúvidas em relação ao ENADE estão relacionadas ao uso dos resultados desse exame na melhoria do Ensino Superior. Possíveis desmotivações ou falta de comprometimento de alguns alunos podem estar relacionados ao desconhecimento dessas informações, visto que, para uma avaliação alcançar os objetivos pretendidos é necessário que os seus participantes estejam suficientemente cientes dos propósitos da tarefa a ser realizada.

Entretanto, percebe-se que mesmo sem uma noção concreta da aplicação dos resultados do exame na melhoria do curso e das IES, há entre os alunos uma percepção implícita da sua importância, posto que, quando perguntados sobre a postura adotada por eles quando estavam respondendo a prova, as respostas prevalentes (conforme apresentado no Quadro 14) foram:

Quadro 14 – Postura adotada pelos participantes durante a prova ENADE

Resposta	Vezes que foram marcados
Fez a prova com muita atenção	13
Levou à sério e deu o melhor de si mesmo(a)	11
Fez a prova sem compromisso, sem medo de estar errando	9
Foi das últimas pessoas a entregar tentando responder tudo	8
“Chutou” muitas questões porque ficou com muitas dúvidas	4
Outro	4
Deixou muitas questões em branco, pois não sabia os assuntos	2
“Chutou” muitas questões porque não sabia os assuntos	0
Entregou a prova em branco	0
“Chutou” quase todas as questões	0

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Ao analisar o Quadro 14, verifica-se que a maioria dos participantes do ENADE se esforçou para responder a prova com bastante atenção e seriedade. Esse fato pode estar atrelado a um tipo de objetivação talvez por um interesse individual de “testar” seus conhecimentos ou até motivados a ganhar algum prêmio²⁷, pois a própria Lei 10.861/2004 prevê em seu artigo 5º, § 10º:

§ 10. Aos estudantes de melhor desempenho no ENADE o Ministério da Educação concederá estímulo, na forma de bolsa de estudos, ou auxílio específico, ou ainda alguma outra forma de distinção com objetivo similar, destinado a favorecer a

²⁷ Não se pode afirmar que os estudantes investigados sabiam da existência desse prêmio.

excelência e a continuidade dos estudos, em nível de graduação ou de pós-graduação, conforme estabelecido em regulamento.

Sumarizando as análises feitas, o pesquisador inferiu que, predominantemente, os sujeitos pesquisados fazem uma “ancoragem” entre a avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) a experiências avaliativas vividas por eles em seu processo educacional, em que comumente as avaliações objetivam a simples classificação/ranqueamento dos alunos através de notas ou conceitos, não sendo utilizados os resultados para tomada de decisões concernentes à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Na intenção de sintetizar essa investigação, a seguir, apresenta-se no Quadro 15 o confronto entre questão problema e sua resposta, questões secundárias e suas respostas e hipótese da pesquisa e seu teste.

Quadro 15 – Quadro sumário da pesquisa

(continua)

Questão problema:	
Quais as Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em relação ao instrumento e ao processo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no ano de 2015?	Na análise das principais Representações Sociais dos participantes em relação Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes pôde-se inferir que, esses indivíduos associam essa avaliação a um modelo conservador, em que a avaliação é vista como um “vilão”, que apenas classifica, exclui, faz ranqueamento. Não há ainda uma compreensão de avaliação como processo para tomada de decisões de melhoria do ensino-aprendizagem.
Questões secundárias:	
Qual a receptividade dos alunos em relação ao ENADE?	Os alunos afirmaram que iriam comparecer ao local do exame, porém há uma crítica quanto à inflexibilidade de escolha do local de realização da prova. Além disso, os sujeitos, em sua maioria, participariam do exame somente por estarem obrigados a fazê-lo, o que de certa forma, segundo eles, pode definir o nível compromisso ou descompromisso com o processo avaliativo.
Quais são as expectativas dos alunos antes da realização do exame?	Predominantemente, os sujeitos pesquisados tinham expectativas positivas em relação ao exame, estando autoconfiantes, inclusive relacionando o exame à ideia de autoavaliação. Porém, há aqueles que com expectativas negativas, principalmente, devido à preocupação, receio e comparações relacionadas ao exame. Percebeu-se que esse fato pode estar atrelado ao “medo de errar”, marca ainda forte, em decorrência da avaliação tradicional ainda muito praticada nas instituições de ensino.

(conclusão)

Questões secundárias:	
Qual foi a realidade observada pelos alunos durante e após a realização do exame?	No que diz respeito ao local do exame, os participantes afirmaram, em sua maioria, que não houve problemas que inviabilizassem a realização da prova. Com relação ao instrumento de avaliação, a principal menção dos sujeitos estava atrelada ao nível de dificuldade das questões e a adequação do tempo de resposta. Além disso, a investigação constatou que as expectativas dos participantes em relação à prova foram, predominantemente, alcançadas, porém, muitos alunos ficaram frustrados em relação às expectativas quanto aos assuntos cobrados na prova.
Quais são as opiniões dos estudantes sobre o ENADE?	A maioria dos estudantes não considera que o ENADE reflete a qualidade da Educação Superior brasileira. Segundo eles o processo de avaliação é superficial, ineficiente e desconexo com a realidade. Há uma atribuição de responsabilidade pessoal como fator crucial para essa qualidade. Além disso, há inúmeras dúvidas em relação a aplicabilidade, benefícios e possíveis intervenções que os resultados do ENADE podem subsidiar, por conseguinte não há ainda uma compreensão de avaliação como processo para tomada de decisões de melhoria do ensino-aprendizagem.
Hipótese:	
Os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, predominantemente, consideram que o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) não contribui para melhoria efetiva do Ensino Superior.	A hipótese foi corroborada, visto que a partir das análises realizadas, pôde-se depreender que os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, em sua maioria, consideram que o ENADE não contribui para melhoria do Ensino Superior.

Fonte: Dados da pesquisa – Elaboração própria (2017).

Além disso, é importante salientar que para execução dessa investigação, a maior dificuldade encontrada diz respeito à pequena base bibliográfica sobre o tema Representações Social na Contabilidade, mais especificamente no tocante às pesquisas sobre essas representações dos alunos de Ciências Contábeis acerca do ENADE. Entretanto, apesar de poucos materiais, o pesquisador considera de fundamental importância divulgar as investigações à luz da Teoria das Representações Sociais, visto que só assim se poderá fomentar que ela contribua mais com as pesquisas na área das Ciências Sociais Aplicadas.

De antemão, sugere-se uma pesquisa futura sobre as Representações Sociais dos discentes do curso de Ciências Contábeis da UESB ou de outra IES acerca do ENADE, aproveitando a oportunidade da próxima edição do exame que será aplicado aos alunos desse curso no ano de 2018. Uma investigação nesse sentido poderia possibilitar uma comparação dessas representações e inclusive confirmar ou refutar com aquelas encontradas na presente pesquisa.

Por fim, no capítulo a seguir apresentam-se as principais considerações depreendidas a partir dessa investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento da oferta de cursos de Ensino Superior no Brasil nos últimos anos, a busca permanente pela qualidade da educação se tornou o objetivo primordial para as políticas públicas do setor, sendo os processos de avaliação um dos mecanismos utilizados para conferir se estão sendo alcançados os propósitos das atividades educacionais.

Após inúmeras tentativas e experiências para implementar mecanismos que pudessem dar subsídios para a melhoria do Ensino Superior brasileiro, o governo instituiu, através da Lei 10.861/2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), constituído pela avaliação institucional, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Nesse contexto, a participação de todos os envolvidos na atividade educacional se tornou muito relevante no processo de diagnóstico da qualidade do ensino. No caso específico dos estudantes, foi criado em 2004 o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos discentes das Instituições de Ensino Superior, bem como colher informações relativas à esses participantes.

Desde a criação, a avaliação do ENADE tem sido muito discutida por diversos especialistas no assunto, professores, representantes do governo, entre outros. Porém, essa discussão ainda é pouco explorada entre os estudantes, visto que eles próprios fazem parte desse processo avaliativo. Analisando esse fato, considerou-se relevante uma investigação sobre as percepções e opiniões dos avaliados nesse exame.

Esta pesquisa buscou, então, saber quais as Representações Sociais dos discentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em relação ao ENADE, no ano de 2015.

Diante disso, essa investigação se deu através de abordagem predominantemente qualitativa, pois se desejou obter, a partir da coleta de dados, informações que possibilitassem ao pesquisador analisar as Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa sobre uma situação ou temática, permitindo a valorização de possíveis informações implícitas. Além disso, utilizou-se a Teoria das Representações Sociais, pois tornou possível uma maior aproximação dos conteúdos e ideias que evidenciaram os valores, opiniões, experiências construídas pelos sujeitos da pesquisa e que, conseqüentemente, foram transformadas em representações.

Para realização dessa investigação, utilizou-se como procedimento principal, a pesquisa de levantamento na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 2015. Como

instrumento de coleta de dados, foram utilizados dois questionários mistos eletrônicos aplicados para os discentes do curso de Ciências Contábeis da instituição pesquisada.

Inicialmente, utilizou-se de conteúdos teóricos que pudessem fundamentar a pesquisa e trazer maior familiaridade ao pesquisador. Foram consultadas obras de autores que se debruçam sobre a temática, sendo os principais: Durham (2003) e Peleias et al. (2007), abordando a educação contábil e o Ensino Superior; Haydt (1988), Weisz (2002), Luckesi (2002, 2013) e Hoffmann (2005), tratando sobre processo de ensino-aprendizagem e avaliação; Polidori, Marinho-Araujo e Barreyro (2006), Verhine e Dantas (2008), e Dias Sobrinho (2010), discutindo acerca da avaliação da Educação Superior e ENADE; Salazar (2003), Crusoé (2004) e Moscovici (2003), tratando sobre a Teoria das Representações Sociais.

Buscou-se então, responder às questões secundárias da pesquisa, que são “espelhos” dos objetivos secundários definidos pelo pesquisador. Traçando categorias/grupos para melhor compreensão dos dados e análise. Primeiramente, a investigação procurou saber qual era receptividade dos alunos em relação ao ENADE, assim, identificou-se que em sua maioria, os sujeitos da pesquisa fariam o exame somente por estarem obrigados a fazer, visto que, sem o cumprimento dessa etapa, não conseguiriam o diploma. Inferiu-se que, por não possuir informações importantes sobre os objetivos e finalidades do exame, muitos podem fazer a prova sem um efetivo comprometimento com o seu resultado.

A pesquisa buscou saber também quais são as expectativas dos alunos antes da realização do exame. No geral, pôde-se observar que a maior parte dos alunos tinham expectativas positivas em relação ao ENADE, porém, averiguou-se uma grande preocupação desses indivíduos: a insegurança sobre o conteúdo cobrado na prova. Fato é que, quando questionados sobre o principal receio que eles tinham em relação ao exame, as respostas prevalentes foram a de que receavam se deparar com questões que não dominavam ou que não haviam sido trabalhados no curso. O pesquisador acredita que essas situações podem criar “bloqueios” no momento da aplicação do exame e influenciar nos resultados desses alunos.

Procurou-se então, saber qual foi a realidade observada pelos alunos durante e após a realização do exame. A investigação constatou que as expectativas dos participantes em relação à prova foram, predominantemente, alcançadas. Observou-se que, a existência de pressões físicas e/ou psicológicas (medo de encontrar questões de grande complexidade, por exemplo) dos avaliados interferem nos seus resultados, pois, praticamente todos

mencionaram, seja positiva ou negativamente, frases que continham palavras relacionadas ao tempo e ao grau de dificuldade das questões.

Com relação ao conteúdo da prova, no geral, as expectativas dos participantes não foram alcançadas. O pesquisador inferiu que os estudantes se sentem mais “confortáveis” em responder uma prova em que possuem o mínimo de conhecimento ou identificação com o assunto cobrado, visto que eles próprios afirmam que suas expectativas em relação ao conteúdo esperado na prova têm relação direta com as matérias que mais haviam estudado ou aquelas que os professores lecionaram melhor. Fato é que, eles indicam quais as matérias/assuntos que caíram na prova e que eles acham necessária uma interferência para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, buscou-se saber quais as opiniões dos estudantes sobre o ENADE. Pôde-se verificar que, mesmo reconhecendo que eles têm uma parcela de contribuição na qualidade do curso e da instituição de ensino, os participantes não acham que o ENADE possa promover alguma mudança na qualidade de ensino ofertado nas IES. Segundo eles, os resultados do ENADE servem apenas como uma forma de classificação dos avaliados, ficando restrito à quantificação, aferimento ou ranqueamento. Com essa informação, a hipótese da pesquisa foi corroborada, pois os discentes investigados do curso de Ciências Contábeis, em sua maioria, consideram que o ENADE não contribui para melhoria do Ensino Superior.

Na análise das Representações Sociais desses participantes em relação Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, pôde-se inferir que, esses indivíduos associam essa avaliação a um modelo conservador, em que a avaliação é vista como um “vilão”, que apenas classifica, exclui, faz ranqueamento. Não há ainda uma compreensão de avaliação como processo para tomada de decisões de melhoria do ensino-aprendizagem.

No tangente às dificuldades da pesquisa tem-se a falta de bibliografia sobre o tema Representações Social na Contabilidade e de modo mais específico, a inexistência de pesquisas sobre essas representações dos alunos de Ciências Contábeis acerca do ENADE.

Com essa investigação, o pesquisador pôde aprofundar seu conhecimento sobre os processos avaliativos no Ensino Superior, com um enfoque maior no ENADE. Além disso, a utilização da Teoria das Representações Sociais contribuiu para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam o posicionamento de pessoas e grupos em relação a um determinado assunto.

Diante da importância do tema, sugere-se como pesquisa futura, a análise das Representações Sociais dos estudantes de Ciências Contábeis sobre o ENADE em outras

Instituições de Ensino Superior ou até mesmo na própria UESB, com o intuito de verificar possíveis similaridades.

Por ora, espera-se que seja possível propor uma discussão entre os membros da academia referendados neste estudo, bem como na sociedade em geral. Acredita-se que a análise das representações apresentadas nesse relato monográfico, poderá ser útil para o desenvolvimento de ações por parte das IES assim como do próprio MEC, no intuito de fomentar melhorias do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente da qualidade do Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. A. B. **As contribuições da avaliação dos cursos de graduação para a melhoria da qualidade da educação superior**. 2011. 267 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal da Bahia, Salvador –BA. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/9019/1/Maria%20Antonia%20B.%20de%20Andrade.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- ARAÚJO, M. A. O. **Reformulação Curricular do Curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a partir do olhar dos concluintes do curso do ano de 2012**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle-/9786/1/Manoel%20Antonio%20Oliveira%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 22 de abr. 2017.
- BARRETO, L. M. S. F. História da Educação Contábil: retrospectiva cronológica do ensino no Brasil. **Revista Eletrônica da Fanese**, Aracajú, v. 4, n. 1, p. 1-10, set. 2015. Mensal. Disponível em: <<http://app.fanese.edu.br/revista/wp-content/uploads/ARTIGO-12-LUCIANA-HISTÓRIA-DA-EDUCAÇÃO-CONTÁBIL.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- BEUREN, I. M.; COLAUTO, R. D. Coleta, análise e interpretação dos dados. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2003. Cap. 5. p. 117-144.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, J. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOSCOLI, O. M. A. **Desafios e perspectivas no processo e ensino e aprendizagem**. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente – SP. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=55>. Acesso em: 1 abr. 2016.
- BRASIL. **Alvará s/nº (1809)**. Estabelece contribuições para as despesas da real junta de commercio, agricultura, fabricas e navegação. Rio de Janeiro: 15 jul. 1809. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/alvara/anterioresa1824/alvara-40084-15-julho-1809-571756-publicacaooriginal-94875-pe.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- _____. Congresso Nacional. Lei 10.861 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Acesso em: 29 mar. 2016.
- _____. Congresso Nacional. Lei 556 de 25 de junho de 1850. **Código Comercial do Império do Brasil**. Rio de Janeiro: 15 jul. 1809. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-556-25-junho-1850-501245-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário**

Oficial da União. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art9viii>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 9 mai. 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Decreto nº. 1.763, de 14 de maio de 1856.** Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. Rio de Janeiro: 14 mai. 1856. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931.** Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro: 8 jun. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 4.475, de 18 de fevereiro de 1870.** Approva os Estatutos da Associação dos Guarda-Livros estabelecida nesta côrte. Rio de Janeiro: 1 jul. 1869. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4475-18-fevereiro-1870-552838-publicacaooriginal-70394-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 456, de 6 de julho de 1846.** Manda executar o regulamento da aula do commercio da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 6 jul. 1846. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-456-6-julho-1846-560426-publicacaooriginal-83232-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: 28 dez. 1943. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 7.988, de 22 de setembro de 1945.** Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Rio de Janeiro: 22 set. 1945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Decreto nº. 769, de 9 de agosto de 1854.** Autorisa o Governo para reformar a Aula do Commercio desta Côrte, e a elevar á quantia de vinte mil réis a contribuição dos alumnos. Rio de Janeiro: 9 ago. 1854. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-769-9-agosto-1854-558392-publicacaooriginal-79624-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 9.295, de 27 de maio de 1946.** Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Rio de Janeiro: 27 mai. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9295.htm>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Lei nº. 1.083, de 22 de agosto de 1860.** Contendo providências sobre os Bancos de emissão, meio circulante e diversas Companhias e Sociedades. Rio de Janeiro: 22 ago. 1860. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM1083.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília: 24 nov. 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 583/01. Relator: Éfrem de Aguiar Maranhão. 29 out. 2004. **Documenta**, n. 583, p. 87, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE 2014: Relatório de Formação Geral.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_relatorio_de_formacao_geral.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2015.** Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Técnica nº 2, de 26 de janeiro de 2017.** Apresenta a metodologia utilizada no cálculo do Conceito Enade referente ao ano de 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2015/nota_tecnica_daes_n22017_calculo_do_conceito_enade2015.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 5, de 09 de março de 2016.** Dispõe sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade, no ano de 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2016/portaria_normativa_n05_de_09032016.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico:** Enade 2004. 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1-/document/id/488519>. Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação dos Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conceito ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conceito-enade>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enade>>. Acesso em: 5 nov. 2016a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2015**. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_enade_2015_30062015.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual ENADE 2016**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/manuais/manual_do_enade_01072016.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <[TABELAS+CENSO+DA+EDUCAÇÃO+SUPERIOR+2015&rlz=1C1KMZB_enBR541BR541&oq=TABELAS+CE&aqs=chrome.0.69i59j69i57j0l4.3192j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://portal.inep.gov.br/tabelas/censo-da-educacao-superior-2015)>. Acesso em: 15 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+%28Sinaes%29+bases+para+uma+nova+proposta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0>>. Acesso em: 08 de dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação 2004. Brasília, CNE/CES, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES-0067.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.051, de 9 de jul. de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jul. 2004b. Disponível em: <http://www.cpa.ufpa.br/docs/PORTARIA_2051.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 220, de 10 de jun. de 2015. Dispõe que a prova do Enade 2015, com duração total de 4 (quatro) horas, terá a avaliação do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Ciências Contábeis. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 jun. 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/-2015/ciencias_contabeis_portaria_inep_n220_10062015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 4, de 05 de agosto de 2008. Regulamenta a aplicação do conceito preliminar de cursos superiores, para fins dos processos de renovação de reconhecimento respectivos, no âmbito do ciclo avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 7 ago. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=670-sesu-port-04-2008-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3**. Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. Produto 2 – Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil, como subsídio ao Conselho Nacional de Educação para a formulação de políticas públicas que possibilitem a melhor distribuição da oferta de vagas no ensino superior de graduação. Brasília: 4 jun. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13948-produto-2-oferta-demanda-educ-superior-pdf-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu?** [201?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2016.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, M. M. (Ed.). **Cultura: metodologias e investigação**. Lisboa: Verso Edições, 2009. pp. 51-66.

CANDIOTTO, L. B.; MIGUEL, M. E. B. O curso de Ciências Contábeis na Educação Brasileira: das aulas de comércio ao curso superior de ciências contábeis (1808-1951). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE - III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9., 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: Pucpr, 2009. p. 9520 - 9534. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3699_2182.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

CARDOSO, R. L.; RICCIO, E. L.; ALBUQUERQUE, L. G. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração: para entender Administração**, São Paulo, v. 44, n. 4, p.365-379, dez. 2009. Disponível em: <file:///D:/Downloads/v4404365.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016.

CARNEIRO, J. D. (Coord.) et al. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000095.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC nº 853 de 28 de julho de 1999**. Institui o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em CRC. Brasília, 28 jul. 1999. Disponível em: <http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE-/docs/RES_853.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CREPALDI, S. A. **Curso básico de Contabilidade**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

CRUSOÉ, N. M. C. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 105-114, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em: 8 jan. 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772010000100011&script=sci_abstract-&tlng=pt>. Acesso em: 3 nov. 2016.

DURHAM, E. R. **O Ensino Superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPES, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

ESPEJO, M. M. S. B; MARTINS, D. B. **Problem Based Learning- PBL no Ensino de Contabilidade**: Guia orientativo para professores e estudantes da nova geração. São Paulo: Atlas, 2015.

FERREIRA, M. A. **Determinantes do desempenho discente no ENADE em cursos de Ciências Contábeis**. Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/-123456789/12620/1/DeterminantesDesempenhoDiscente.pdf>. Acesso em: 7 out. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ranking Universitário Folha 2015**. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/>. Acesso em: 5 nov. de 2016.

FREITAS, H. C. L. A pedagogia das competências como “política” de formação de “instrumento” de avaliação. In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). 3. ed. **Avaliação: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2006.

FREITAS, S. L.; PACÍFICO, J. M.; TAMBORIL, M. I. B. **Políticas públicas, qualidade na educação e o novo plano nacional de educação**. In: BUENO, J. L. P.; PACÍFICO, J. M.; AMARAL, N. F. G. do (Orgs.). **Qualidade na educação e práticas pedagógicas: realidade e desafios**. 1. ed. Florionópolis: Pandion, 2014. 200 p.

GERHARDT, T. E. et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. Cap. 4. p. 65-88.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, R. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 67-80.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da Contabilidade**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IUDÍCIBUS, S. (Coord.). **Contabilidade Introdutória: atualizada de acordo com as Leis nº 11.638/07 e nº 11.941/09**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, C. E. B. **A evolução das ciências contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e novos temas**. Goiânia, 2002. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/PriscilaBarboza1/jose-carlos-libaneo-livro-didatica-libneo-29918586>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_ec-cos_1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2017.

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

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARION, J. C. **Contabilidade básica**. Atualizada conforme a lei nº 11.638/07, MP nº 449/08 (Lei nº 11.941/2009) e Pronunciamentos do CPC (Comitê de Pronunciamentos Contábeis). 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARION, J. C. **O Ensino da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Chapecó, v. 2, n. 1, p. 93-109, jun. 2013. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2º Sem., 1996.

NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. (Orgs). **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom**. 1. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2015.

OLIVEIRA, R. R.; CRUZ, L. B. **ENADE: Percepção dos alunos de Ciências Contábeis sobre o exame**. 2016. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/28424371.-pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

OSTETTO, F. D. P. **Aderência da matriz curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis das universidades de Santa Catarina aos componentes específicos avaliados no ENADE**. 2010. 97 f. TCC (Graduação)– Curso de Ciências Contábeis, Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, Criciúma, 2010. Disponível em: <<http://www.bib.unesc-net/biblioteca/sumario/000044/0000443A.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no Provão e ENADE. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2008, v.16, n. 58, pp. 31-46. ISSN 1809-4465. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000100003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100003>. Acesso em: 12 nov. 2016.

PANITZ, M. A. **Dicionário Técnico**: português-inglês. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PATI, C. **Os Cursos de Ciências Contábeis com as piores notas no ENADE**. Publicado em 8 out. 2013 no Portal Exame.com. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/carreira/os-cursos-de-ciencias-contabeis-com-as-piores-notas-no-enade/>>. Acesso em: 5 nov. 2016.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 18, p.19-32, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1519-70772007000300003>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PERES, T. R. Educação brasileira no Império. IN: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia cidadã**. São Paulo: PROGRAD/UNESP: Santa Clara Editora, 2005.

PÉREZ, M. P. **A propósito de las representaciones sociales**. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Buenos Aires: Biblioteca Virtual de CLACSO, 2003. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

PINTO, R. S.; MELLO, S. P. T.; MELO, P. A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 89-107, mar. 2016.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]., v. 14, n. 53, pp. 425-436, 2006. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362006000400002>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362006000400002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 1 dez. 2016.

RIBEIRO, V. R. D. et al. **Manual de Normalização para Relatórios de Estágio Supervisionado e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) para o Curso de Ciências Contábeis**. Vitória da Conquista: [s.n.], 2013.

RODRIGUES, A. S. **Representações Sociais de discentes do curso técnico de enfermagem sobre a problemática das drogas**. 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado)– Curso de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10209/1/Dissertação_Enf_Andréia_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

RODRIGUES, L. **O que são e para que servem as diretrizes curriculares?** Publicado em: 25 de junho de 2012 no Portal Todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospela-educacao.org.br/reportagens-tpe/23209/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SÁ, L. P.; NECO, L. A. N. Um estudo sobre os determinantes de desempenho no Enade de alunos do curso de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 213, p. 29-41, 2015.

SALAZAR, T. R. El debates de las Representaciones Sociales en la Psicología Social. Relaciones. **Estudios de historia y sociedad**, v. XXIV, n. 93, invierno, 2003 El Colegio de Michoacán, A. C. Zamora, México. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/137-/13709303.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

SANTO, E. E.; TRAVASSOS, X. L.; CARIBÉ, S. O. Análise do nível de implantação do processo de autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador, Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 153-172, mar. 2016.

SANTOS, M. P. A teoria das representações sociais como referencial didático-metodológico de pesquisa no campo das ciências humanas e sociais aplicadas. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p.9-21, jan. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/3122>>. Acesso em: 10 out. 2016.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política pública no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: CENCAGE Learning, 2012.

SCHIMITZ, H.; TENÓRIO, R.; ALMEIDA, S. N. O. A avaliação em larga escala e sua utilização na tomada de decisões em nível político macro e micro: a Prova Brasil. In: TENÓRIO, R.; FERREIRA, R. A. **Avaliação e Decisão: teorias, modelos e usos**. Salvador: Edufba, 2011. p. 317-331.

SCREMIN, G.; AIMI, D. S. Qualidade na educação superior: conceitos e visões. Campinas: **Políticas Educativas**, v. 2, n. 1, p. 91-103, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/18355/10808>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SILVA, A. C. R.; MARION, J. C. **Manual de Contabilidade para pequenas e médias empresas**: de acordo com as Normas Internacionais de Contabilidade, as Normas Brasileiras de Contabilidade NBC TG 1000 e ITG 1000 – Modelo para microempresas e empresas de pequeno porte. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

SILVA, A. C. R. et al. Avaliação de desempenho de estudantes em cursos de ciências contábeis: um estudo sobre possibilidades de usos dos resultados do ENADE pelas IES. In: TENÓRIO, R.; FERREIRA, R. A. **Avaliação e Decisão: teorias, modelos e usos**. Salvador: Edufba, 2011. p. 305-331.

SILVA, E. V. **As Representações Sociais da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura em matemática on-line**. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/3987/arquivo73_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SILVA, R. S.; RODRIGUES, J. C. O ensino de Contabilidade no Brasil: características e tendências. In: ENCONTRO CIENTÍFICO SUL MINEIRO DE ADMINISTRAÇÃO, CONTABILIDADE E ECONOMIA, 5., 2013, Itajubá. **Anais...** Itajubá: Facesm, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: <<file:///G:/549588.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2016.

SILVA, G. M. S.; ROSA, F. S. O curso de ciências contábeis no Brasil: um estudo sobre as políticas públicas de Ensino Superior e seu reflexo na oferta e na demanda no período de 2001 a 2013. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, Florionópolis, p. 94-111, 6 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.18028/2238-5320>. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/1834/1651>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SILVA, J. J. et al. Conhecimento. In: NICOLINI, A. M.; ANDRADE, R. O. B. (Org.). **Padrão ENADE: análise, reflexões e proposições à luz da Taxonomia de Bloom**. Rio de Janeiro: Atlas, 2015. p. 14.

SILVA, O. O. N.; BORDAS, M. A. G. Imaginário e a escola nas pesquisas em Representações Sociais. **Educere Et Educare: Revista e educação**, Cascavel, v. 9, n. 17, p. 187-194, jun. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/8852/7415>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

UMAÑA, S. A. **Las Representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión**. 1. ed. Costa Rica: Flacso, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Graduação Bacharelado em Ciências Contábeis**. Vitória da Conquista, BA, 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/proreitorias/prograd/wp-content/uploads/doc_cursos/contabeis_bac_vc_projeto_renovacao_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 2 de jun. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. **Catálogo de Cursos**. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/cga-csap.asp>>. Acesso em: 2 de jun. 2017.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente – do “é proibido reprovar” ao “é preciso garantir a aprendizagem”**. São Paulo: Libertad Editora, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 18. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. O ENADE: reflexões a partir da completude do ciclo 2004 – 2006. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Brasília, setembro de 2008. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15305:seminario-internacional-de-avaliacao-da-educacao-superior2008&catid=323:orgaosvinculados&Itemid=1075>. Acesso em: 10 abr. 2016.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. **Avaliação da Educação Superior no Brasil: do Provão ao ENADE: Documento preparado para o Banco Mundial**. Gerente responsável: Alberto Rodriguez. Dez., 2005. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOARES, J. F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300002>. Acesso em: 15 nov. 2016.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS****AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS**

Declaro para os devidos fins, que cederei ao pesquisador WELLTON ROCHA DOS ANJOS, o acesso ao instrumento e aos dados dos seguintes questionários: “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – Expectativas” e “ENADE – Realidades”, para serem utilizados na pesquisa: EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE) EM 2015: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DISCENTES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, que está sob a orientação da Prof^ª MÁRCIA MINEIRO DE OLIVEIRA.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador em comprometer-se a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Vitória da Conquista, 05 de maio de 2017.

Márcia Mineiro

Nome/assinatura

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO – ENADE – EXPECTATIVAS

Exame Nacional de Desempenho dos ESTUDANTES (ENADE) - E...

https://docs.google.com/a/uesb.edu.br/forms/d/1wF5bzABM4BU_K...

Exame Nacional de Desempenho dos ESTUDANTES (ENADE) - EXPECTATIVAS

Olá,

Estou investigando as expectativas e realidades sobre a prova do ENADE e conto com sua colaboração preciosa para responder aos questionários que servirão de subsídio à investigação. A coleta de dados será em dois momentos: Um antes de fazer a prova (expectativas) e outro após a prova (realidades).

Neste questionário EXPECTATIVAS constam 20 perguntas, sendo 3 abertas e o restante objetivas. Os dados aqui coletados serão divulgados posteriormente, porém asseguro-lhe anonimato.

Agradeço cordialmente.

Márcia

*Obrigatório

1. Para começar, qual seu nome completo? *

INFORMAÇÕES INICIAIS

2. 1) Você foi convocado(a) para o ENADE. Irá comparecer? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, porque sou obrigado(a)
- Sim, é um prazer ajudar
- Não, não sou obrigado(a)
- Outro: _____

3. 2) Sobre o local em que você fará a prova... *

Marcar apenas uma oval.

- Foi escolhido por você e é longe da sua casa
- Foi escolhido por você e é perto da sua casa
- Não foi escolhido por você e é longe da sua casa
- Não foi escolhido por você e é perto da sua casa

4. 3) Como você ficou sabendo que iria participar do ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- Email do ENADE/MEC
- Email da UESB/Colegiado
- Rede social
- Outro: _____

EXPECTATIVAS

5. 4) Quais suas expectativas sobre a prova do ENADE? *

6. 5) Como você se sentiu quando soube que havia sido selecionado(a) para participar do ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- Confiante, mesmo sem estar seguro(a) quanto aos meus conhecimentos contábeis
- Confiante, por se sentir seguro quanto aos seus conhecimentos contábeis
- Intranquilo(a), por estar sendo avaliado, porém confiante em seus conhecimentos
- Intranquilo(a), porque não confia em seus conhecimentos
- Outro: _____

7. 6) Qual sua expectativa geral sobre a prova do ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- Pensa que se sairá bem
- Pensa que se sairá mal
- Não sabe dizer

8. 7) Qual é o seu principal receio com relação à prova do ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- Tempo curto para muitas questões
- Questões que cobrem assuntos que você não domina
- Questões que cobrem assuntos que não foram trabalhados no curso
- Linguagem muito complexa usada na elaboração das questões
- Dificuldade nos cálculos para responder às questões
- Outro: _____

ENADE E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

9. 8) Para você o resultado do ENADE reflete a qualidade da situação do Ensino Superior na sua instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

10. Justifique o porquê *

11. 9) Uma faculdade cujos alunos se saíram bem no ENADE é... *

Marcar apenas uma oval.

- De boa qualidade (com professores, alunos e infraestrutura boa)
- Pode ser de boa qualidade mas isto é relativo, pois qualidade é um termo muito subjetivo
- Tem alunos bons, mas péssima estrutura e professores ruins
- Outro: _____

12. 10) Qual sua opinião sobre o ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- É uma forma de melhoria da qualidade do Ensino Superior
- É uma forma de melhoria na qualidade da Educação Superior
- É um instrumento de controle de qualidade, mas que não funciona
- É só uma forma de quantificação e não avalia verdadeiramente todas as instâncias do Ensino Superior
- Não serve para nada
- Uma forma de fazer um ranking das melhores e piores intuições de ensino
- Uma forma de tentar medir a qualidade, mas sem atitude de melhoria posterior ao Enade
- Outro: _____

A PREPARAÇÃO

13. 11) Como você pensa em se preparar para o ENADE? (pode marcar mais de um 1 questão) *

Marcar apenas uma oval.

- Estudando em grupo
- Estudando sozinho(a)
- Fazendo simulados e participando de revisões
- Não penso em me preparar
- Outro: _____

14. 12) Na sua opinião, é importante sua universidade preparar revisões/simulados (ou algo equivalente) para preparo para o ENADE?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre é preciso revisar/relembrar alguma coisa
- Sim, as aulas já dadas não foram suficientes para aprender
- Não, o preparo para o ENADE se faz ao longo do curso
- Outro: _____

A PROVA

15. 13) Como você pensa que será a prova? *

Marcar apenas uma oval.

- Fácil e com poucas questões
- Fácil e com muitas questões
- De média dificuldade com quantidade de questões proporcional ao tempo
- Difícil e com poucas questões
- Difícil e com muitas questões

16. 14) Na sua opinião, a prova terá “pegadinhas e decoreba”? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, acho que será repleta de pegadinhas e com muitas coisas decoradas
- Não, acho que a prova será bem elaborada para verificar realmente se o aluno aprendeu e sabe interpretar a Ciência Contábil
- Outro: _____

17. 15) Quais as três matérias/assuntos que você mais gostaria que caíssem na prova (Marque somente 3 opções) *

Marque todas que se aplicam.

- Contabilidade Geral
- Contabilidade Agropecuária
- Elaboração e Análise de Demonstrações Contábeis
- Teoria da Contabilidade
- Ética Contábil
- Controladoria
- Contabilidade Comercial
- Perícia Contábil e Arbitragem
- Contabilidade Tributária
- Contabilidade de Custos
- Contabilidade Industrial
- Contabilidade de Prestação de Serviços
- Contabilidade Pública
- Orçamento Público
- Orçamento Empresarial
- Contabilidade Internacional
- Normas Internacionais de Contabilidade
- Auditoria empresarial
- Auditoria Governamental
- Contabilidade Gerencial
- Outro: _____

18. 16) Por que escolheu estas três ? *

Marcar apenas uma oval.

- Foram as matérias que você mais estudou
- Foram as que os professores lecionaram melhor
- São as mais fáceis
- São as mais difíceis
- Outro: _____

19. 17) Na sua opinião o ENADE valoriza/respeita conhecimentos contábeis regionais/aplicados à sua realidade local? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. Justifique *

OPINIÕES**21. 18) Sobre o ENADE marque a alternativa que mais lhe representa ***

Marcar apenas uma oval.

- Se você se sair bem é vantajoso para você mesmo(a)
- Se você se sair bem é vantajoso para sua universidade
- Se você se sair bem é vantajoso para você e sua universidade
- Se você se sair mal é prejudicial para a universidade
- Se você se sair mal é prejudicial para você mesmo(a)
- Se você se sair mal é prejudicial para você e sua universidade

22. 19) Que você gostaria de perguntar ao MEC sobre o ENADE? *

23. 20) Você acha justo o processo de escolha amostral do ENADE? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei dizer

24. Use este espaço caso queira fazer alguma consideração sobre o ENADE e a qualidade no Ensino Superior

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ENADE – REALIDADES

ENADE - Realidades

<https://docs.google.com/a/uesb.edu.br/forms/d/1kQhvCAfF-bKBIEyh-...>

ENADE - Realidades

Olá,

Estou investigando as expectativas e realidades sobre a prova do ENADE agradeço sua colaboração valiosa colaboração em responder ao questionário prévio. Volto a contar com sua ajuda para este segundo momento da investigação: Trata-se da coleta de dados após a prova. Neste questionário chamado "REALIDADES" constam também 20 perguntas, sendo 2 abertas e o restante objetivas. Os dados aqui coletados serão divulgados posteriormente, porém asseguro-lhe anonimato.

Agradeço-lhe cordialmente e faço votos de muito sucesso em sua carreira acadêmica e profissional.

Márcia

Obrigatório*1. Para iniciar... Qual seu nome completo? ***

Informações iniciais

2. 1) Você compareceu ao ENADE? **Marcar apenas uma oval.*

- Sim
 Não *Ir para a pergunta 17.*

Informações gerais

3. 2) O que você achou da infraestrutura de onde foi realizada a prova? **Marcar apenas uma oval.*

- Lugar bem estruturado, mas fiscais mal treinados
 Lugar bem estruturado e fiscais bem treinados
 Lugar mal estruturado e fiscais mal treinados
 Lugar mal estruturado, mas fiscais bem treinados
 Outro: _____

4. 3 Houve algum problema "técnico"? **Marcar apenas uma oval.*

- Não
 Sim, faltou energia
 Sim, as provas atrasaram
 Sim, os horários não foram respeitados
 Outro: _____

Realidades - A prova

5. 4) Suas expectativas sobre a prova do ENADE foram alcançadas? Explique *

6. 5) Como você se sentiu ao fazer a prova? (Pode marcar até 3 alternativas) *

Marque todas que se aplicam.

- Com sensação que não sabe nada
- Louco(a) para ir embora
- Aliviado(a)
- Livre
- Tranquilo(a)
- Seguro(a)
- Angustiado(a)
- Cansado(a)
- Com sensação que sabe, mas que ainda há muito por aprender
- Com sensação de dever cumprido
- Contente
- Outro: _____

7. 6) Quanto você acha que acertou da prova? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 30%
- 31 a 50%
- 51 a 70%
- 71 a 80%
- 81 a 90%
- 91 a 100%

8. 7) Caso você tenha conferido o gabarito, qual seu percentual de acerto? (de 0 a 100%)

9. 8) Após a prova como você se sente em relação ao conhecimento que você tem de Contabilidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Decepcionado(a)
- Confiante
- Outro: _____

10. 9) Seu principal receio com relação à prova aconteceu? *

Marcar apenas uma oval.

- Não
- Sim, houve pouco tempo para muitas questões
- Sim, havia questões sobre assuntos que você não domina
- Sim, havia questões sobre assuntos que não foram trabalhados no curso
- Sim, a linguagem da prova era muito complexa
- Sim, houve dificuldade para efetuar os cálculos e responder às questões
- Outro: _____

11. 10) Qual a sua impressão geral da prova? (Pode marcar até 3) *

Marque todas que se aplicam.

- Cada questão falava de um assunto separado dos outros
- O tempo foi curto para a quantidade de questões
- Caíram poucas questões sobre assuntos que você domina
- As questões foram de "decoreba"
- Na prova foi possível você expressar o quanto sabe da Contabilidade
- A prova mostrou que o curso que você fez fornece o conhecimento necessário para um parâmetro nacional
- As questões estavam cheias de "pegadinhas"
- A prova mostrou que o curso que você fez não lhe forneceu o conhecimento necessário
- As questões foram bem elaboradas, contemplaram quase todos os assuntos do curso, de forma interdisciplinar e interpretativa
- A linguagem foi toda muito técnica e complexa
- O tempo foi adequado
- Caíram muitas questões sobre assuntos que você domina
- As questões eram interdisciplinares (uma mesma questão cobrava assuntos de várias matérias)
- Caíram muitas questões sobre assuntos que você não dominava
- Caíram poucas questões sobre assuntos que você não dominava
- Outro: _____

12. 11) Qual postura você adotou em relação à prova do ENADE?(pode marcar até 3) *

Marque todas que se aplicam.

- "Chutou" muitas questões porque não sabia os assuntos
- Levou à sério e deu o melhor de si mesmo(a)
- "Chutou" muitas questões porque ficou com muitas dúvidas
- Entregou a prova em branco
- Foi das últimas pessoas a entregar tentando responder tudo
- "Chutou" quase todas as questões
- Fez a prova com muita atenção
- Deixou muitas questões em branco, pois não sabia os assuntos
- Fez a prova sem compromisso, sem medo de estar errando
- Outro: _____

13. 12) Qual o formato das questões da prova? *

Marcar apenas uma oval.

- Havia somente questões objetivas (de marcar uma alternativa)
- Havia somente questões abertas
- Parte das questões era objetiva e parte era aberta
- Outro: _____

14. 13) Além de Contabilidade a prova cobrou mais outro assunto de outra área do conhecimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Não, foi Contabilidade do início ao fim
- Sim

15. Se respondeu "SIM" à questão 13, quais as outras áreas cobradas?

16. 14) Quais as três matérias/assuntos que mais foram cobradas na prova? *

Marque todas que se aplicam.

- Controladoria
- Orçamento Público
- Contabilidade Tributária
- Teoria da Contabilidade
- Auditoria governamental
- Contabilidade Pública
- Contabilidade Agropecuária
- Contabilidade Comercial
- Elaboração e Análise de Demonstrações Contábeis
- Contabilidade de Prestação de Serviços
- Contabilidade Internacional
- Normas Internacionais de Contabilidade
- Ética Contábil
- Auditoria empresarial
- Contabilidade Geral
- Contabilidade de Custos
- Contabilidade Industrial
- Orçamento Empresarial
- Contabilidade Gerencial
- Perícia Contábil e Arbitragem
- Outro: _____

Qualidade no Ensino Superior e Enade

17. 15) Qual assunto/matéria do seu curso precisa de um novo tratamento didático (ou uma reformulação, atualização...) para que o aluno aprenda mais e possa se sair melhor nas futuras edições do Enade?(pode marcar até 3) *

Marque todas que se aplicam.

- Auditoria empresarial
- Perícia Contábil e Arbitragem
- Contabilidade Pública
- Normas Internacionais de Contabilidade
- Contabilidade Gerencial
- Contabilidade Comercial
- Contabilidade Geral
- Auditoria governamental
- Orçamento Público
- Elaboração e Análise de Demonstrações Contábeis
- Teoria da Contabilidade
- Contabilidade Tributária
- Ética Contábil
- Contabilidade Agropecuária
- Contabilidade Industrial
- Orçamento Empresarial
- Contabilidade de Prestação de Serviços
- Contabilidade de Custos
- Contabilidade Internacional
- Controladoria
- Outro: _____

18. 16) Para você, quais são os componentes de um curso superior de qualidade? (pode marcar até 5) *

Marque todas que se aplicam.

- Mais cursos de extensão gratuitos
- Empenho e disciplina do aluno para estudar e se dedicar mais ao curso
- Órgãos institucionais (secretaria, colegiado, departamento, etc.) que funcionem em todos os turnos
- Alunos mais comprometidos em participar do curso (se envolvendo em empresa Júnior, cursos de extensão, iniciação científica)
- Professores com muita titulação
- Biblioteca atualizada, com muitos exemplares do mesmo título e diversificada em assuntos
- Alunos que estudam muito, leem muito, escrevem artigos, participam de palestras e congressos.
- Funcionários capacitados e com boa vontade em auxiliar o aluno
- Professores que se comprometam mais com o ensino, que pesquisem e “vistam a camisa” da universidade e do curso
- Biblioteca atualizada e especializada nos assuntos do curso
- Alunos que “vestem a camisa” da universidade e do curso das atividades acadêmicas – criando, executando e participando de palestras, cursos de extensão, tentativas de criar centro acadêmico, congressos, etc.
- Professores que saibam não só o assunto, mas que conheçam de didática para facilitar a relação de ensino x aprendizagem
- Reitoria e diretorias mais próximas ao alunado
- Alunos que valorizem o que possuem de estrutura acadêmica e reivindiquem melhores condições.
- Xerox e cantinas com preços acessíveis
- Outro: _____

19. 17) No que dependeu de VOCÊ seu curso foi de qualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, você se dedicou ao máximo ao curso. Estudou, leu muito, escreveu artigos, foi a congressos e palestras, “vestiu a camisa” da universidade e do curso.
- Sim, estudou, leu muitos livros e foi pontual e assíduo(a) às aulas.
- Não, você foi relapso(a) com seus estudos, não foi pontual, nem assíduo(a) às aulas e leu poucos materiais.
- Não. Embora você tenha estudado, não “vestiu a camisa” do curso nem da universidade, não participou das atividades acadêmicas (palestras, cursos de extensão, tentativas de criar centro acadêmico, congressos, etc).
- Outro: _____

20. 18) Nos fatores que não dependem de você, seu curso foi de qualidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Caso tenha marcado "NÃO" na questão 18, explique-se

22. 19) O que você acredita que acontecerá no curso e na universidade em face do resultado do seu Enade? *

Marcar apenas uma oval.

- A universidade vai buscar medidas de melhoria no ensino
- A universidade vai buscar medidas de melhoria na aprendizagem
- A universidade vai buscar medidas de melhoria na infraestrutura
- A universidade vai ficar bem classificada, conforme seu desempenho
- A universidade vai ficar mal classificada, conforme seu desempenho(ou seu não comparecimento)
- O MEC vai divulgar o resultado fazendo um ranking das universidades e a sua estará entre as melhores
- O MEC vai divulgar o resultado fazendo um ranking das universidades e a sua estará entre as piores
- Outro: _____

23. 20) Expresse sua opinião sobre a realidade do ENADE, do processo avaliativo, da qualidade no Ensino Superior... *

ANEXO C – PORTARIA INEP Nº 220, DE 10 DE JUNHO DE 2015**Portaria Inep nº 220, de 10 de junho de 2015
Publicada no Diário Oficial de 12 de junho de 2015, Seção 1, pág. 18**

O Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em sua atual redação; a Portaria Normativa nº 3, de 6 de março de 2015, e considerando as definições estabelecidas pela Comissão Assessora de Área de Ciências Contábeis, nomeada pela Portaria Inep nº 54, de 6 de março de 2015, resolve:

Art. 1º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem como objetivo geral avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, às habilidades e competências para a atualização permanente e aos conhecimentos sobre a realidade brasileira e mundial, bem como sobre outras áreas do conhecimento.

Art. 2º A prova do Enade 2015, com duração total de 4 (quatro) horas, terá a avaliação do componente de Formação Geral comum aos cursos de todas as áreas e do componente específico da área de Ciências Contábeis.

Art. 3º As diretrizes para avaliação do componente de Formação Geral são publicadas em Portaria específica.

Parágrafo único. A prova do Enade 2015 terá, no componente de Formação Geral, 10 (dez) questões, sendo 2 (duas) discursivas e 08 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Art. 4º A prova do Enade 2015, no Componente Específico da área de Ciências Contábeis, terá como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, as normativas posteriores associadas e a legislação profissional.

Parágrafo único. A prova do Enade 2015 terá, no componente específico da área de Ciências Contábeis, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

Art. 5º A prova do Enade 2015, no componente específico da área de Ciências Contábeis, tomará como referência do perfil do egresso as seguintes características:

- I - compreensão das questões científicas, técnicas, sociais, contábeis, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização e segmentos econômicos;
- II - capacidade para demonstrar raciocínio lógico, quantitativo e qualitativo na solução de questões em diferentes cenários;
- III - aptidão para manifestar capacidade crítico-analítica, inclusive em atividades de apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais públicas e privadas, para os usuários da informação contábil;

IV - proficiência ao utilizar a linguagem da Ciência Contábil de forma adequada à visão sistêmica, empreendedora, dinâmica, holística, sustentável e interdisciplinar da atividade contábil;

V - conhecedor das inovações tecnológicas aplicadas às informações contábeis;

VI - atuação pautada na ética profissional e com responsabilidade socioambiental.

Art. 6º A prova do Enade 2015, no componente específico da área de Ciência Contábeis, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, competências e habilidades para:

I - exercer as funções contábeis utilizando adequadamente terminologia e linguagem da Ciência Contábil;

II - praticar atividades de apurações, auditorias, perícias, arbitragens e quantificações de informações financeiras, patrimoniais públicas e privadas;

III - interpretar a normatização e pronunciamentos inerentes à contabilidade, gerando informações para o processo decisório;

IV - construir pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho da gestão dos usuários da informação contábil, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

V - organizar informações aos usuários para subsidiar o desenvolvimento tecnológico e sistemas de informações contábeis;

VI - identificar as questões éticas profissionais e os impactos da responsabilidade socioambiental nas organizações.

Art. 7º A prova do Enade 2015, no componente específico da área de Ciências Contábeis, tomará como referencial os seguintes conteúdos curriculares:

I - Teoria da contabilidade;

II - Contabilidade financeira/societária;

III - Contabilidade gerencial e custos:

a) Contabilidade de custos;

b) Análise de custos;

c) Contabilidade gerencial;

d) Controladoria;

e) Sistemas de informações contábeis;

IV - Contabilidade aplicada ao setor público:

a) Contabilidade pública;

b) Orçamento público;

c) Finanças públicas;

d) Controladoria pública;

V - Auditoria, Perícia e Arbitragem;

VI - Análise de demonstrações contábeis;

VII - Administração financeira;

VIII - Legislação;

- a) Societária e empresarial;
- b) Fiscal e tributária;
- c) Trabalhista;

IX - Métodos quantitativos aplicados à contabilidade e atuariais;

X - Ética profissional e responsabilidade socioambiental;

Art. 8º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JOSÉ FRANCISCO SOARES