

**FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM
CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS – FUCAPE**

WELLINGTON DANTAS DE SOUSA

**O ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: Uma
avaliação da qualidade percebida pelos discentes da graduação**

**VITÓRIA
2015**

WELLINGTON DANTAS DE SOUSA

**O ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: Uma
avaliação da qualidade percebida pelos discentes da graduação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Valcemiro Nossa

**VITÓRIA
2015**

WELLINGTON DANTAS DE SOUSA

**SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: Uma avaliação
da qualidade percebida pelos discentes da graduação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 16 de dezembro de 2015

COMISSÃO EXAMINADORA

**Prof. Dr. Valcemiro Nossa
FUCAPE**

**Prof^a Dr^a. Arilda Magna CampagnaroTeixeira
FUCAPE**

**Prof^a Dr^a. Márcia Juliana d'Angelo
FUCAPE**

Aos meus Pais Nice e Bosco, às minhas irmãs Elisangela e Uelitania, ao meu Sobrinho Matheus, por me darem força e estímulo ao longo de toda minha prazerosa trajetória acadêmica e por fazerem parte da minha da minha vida. Aos meus Filhos, Bruna, Lucas e Julia, razões do meu viver. À minha esposa, Luiza Garziera, pelo amor, companhia e incentivo. Mozinha, obrigado por tudo!

Dedico

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, obrigado Senhor por tudo!

À Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças por esta etapa da minha vida.

À Fucape Business School e empresas parceiras pela bolsa de estudo por meio do 11º Prêmio Excelência Acadêmica.

Ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC) por disponibilizar a base de dados para a viabilização desta pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valcemiro Nossa, pelos ensinamentos, sinceridade e postura profissional.

Aos meus professores do Mestrado que contribuíram ao longo da minha jornada acadêmica.

A toda equipe da Moscamed, especialmente o Prof. Dr. Aldo Malavasi, ao Diretor Presidente, Dr. Jair Virginio e a Superintendente, Carla Santos, pelo apoio e orientação pessoal e profissional.

Ao Professor João Carlos Hipólito pelos ensinamentos e parceria, sobretudo por ser um grande amigo e o principal incentivador para que eu entrasse nesse maravilhoso mundo acadêmico.

A parceira de produções científicas e também amiga, Juliana Reis, pela amizade e compartilhamento de alegrias.

Aos meus professores da graduação que sempre me conduziram para o melhor caminho, com dedicação e entusiasmo.

Aos meus amigos de infância que sempre marcaram significativamente pelos melhores momentos da minha vida, e nos momentos mais difíceis me apoiaram incondicionalmente.

Aos colegas e amigos do curso pelo apoio e compromisso ao longo da jornada do Mestrado, especialmente: João Eudes Calado e Josaias Santana, pelo companheirismo nas viagens e estudos para o Mestrado.

Muito Obrigado!

“O sucesso é uma consequência e não um objetivo.”

Gustave Flaubert

RESUMO

O presente estudo se propôs a investigar a qualidade percebida pelos discentes da graduação nos Cursos de Ciências Contábeis por meio da Metodologia do *Course Experience Questionnaire* (CEQ), instrumento de coleta de dados australiano que avalia a qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes das Instituições de Ensino Superior da Austrália. Desse modo, a pesquisa, do tipo descritiva, foi operacionalizada por meio da aplicação da técnica multivariada de análise fatorial confirmatória – modelagem de equações estruturais. O público alvo foi composto pelos discentes a partir do 5º período do Curso de Ciências Contábeis que constituíram uma amostra por conveniência de 571 alunos e posteriormente para análise com a nota do Enade de 518 discentes. Após o tratamento inicial dos dados, com boa consistência interna das escalas do CEQ, verificou-se que os dados da estatística descritiva revelaram uma qualidade percebida pelos discentes em aproximadamente 70% das variáveis que compõem o instrumento. Os achados da pesquisa denotam que o CEQ foi validado no contexto brasileiro, indicando que o modelo apresenta um bom ajuste para capturar a qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes. Em relação às hipóteses do estudo que buscavam a relação das dimensões do CEQ com as notas do Enade, confirmou-se H1, assim, quanto maior a percepção do 'Bom Ensino', maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade e H5, desse modo, quanto maior a percepção da existência de 'Avaliação Adequada', maior o desempenho apresentado no Enade. As demais hipóteses do estudo foram refutadas.

Palavras-chave: Ciências Contábeis, *Course Experience Questionnaire*; qualidade percebida.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the quality perceived by students graduation in courses Accounting through Methodology Course Experience Questionnaire (CEQ), Australian data collection tool that evaluates the quality of teaching and learning perceived by students of the institutions Higher Education in Australia. Thus, research, descriptive, was operationalized through the application of multivariate technique of confirmatory factor analysis - structural equation modeling. The target audience was composed of students from the 5th period Accounting Course which constituted a convenience sample of 571 students and later for analysis with Enade Note 518 students. After the initial processing of the data, with good internal consistency of the CEQ scales, it was found that the data descriptive statistics revealed a quality perceived by students in approximately 70% of the variables that make up the instrument. The research findings denote that the CEQ was validated in the Brazilian context, indicating that the model provides a good fit to capture the quality of teaching and learning perceived by students. Regarding the hypothesis of the study that sought to respect the CEQ dimensions with Enade notes, it was confirmed H1 thus the greater the perception of 'good education', the greater the performance presented at the last evaluation of Enade and H5, this Similarly, the higher the perception of the existence of 'Suitable' rating, the better the performance shown in Enade. The other hypotheses of the study were refuted.

Keywords: Accounting, Course Experience Questionnaire; perceived quality.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DO <i>COURSE EXPERIENCE QUESTIONNAIRE</i> (CEQ) NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	12
2.2 AS DIMENSÕES DO CEQ E O ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	17
2.3 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL POR MEIO DE INSTRUMENTOS OFICIAIS	22
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	29
3.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA E COLETA DOS DADOS	29
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	32
4.1 DADOS DESCRITIVOS.....	32
4.2 TRATAMENTO PRELIMINAR DOS DADOS	33
4.3 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO CONSTRUTO ‘BOM ENSINO’	34
4.4 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO CONSTRUTO DO ‘METAS E OBJETIVOS CLAROS’	35
4.5 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO CONSTRUTO DO ‘AVALIAÇÃO ADEQUADA’ ..	36
4.6 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO CONSTRUTO DO ‘CARGA HORÁRIA APROPRIADA’	37
4.7 AVALIAÇÃO PRELIMINAR DO CONSTRUTO ‘COMPETÊNCIAS GENÉRICAS’	38
4.8 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA – MODELAGEM DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
ANEXOS	70

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

Estudar a qualidade na educação contábil pode proporcionar um valioso subsídio para melhorar o ensino em contabilidade. A qualidade percebida pelos estudantes contribui para melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior (IES) (WATTY, 2005).

A qualidade percebida pelos discentes tem sido capturada pelo modelo *Course Experience Questionnaire* (CEQ) em países referência no ensino superior (por exemplo, BROOMFIELD, BLIGH, 1998; LYON, HENDRY, 2002; STEELE, WEST, SIMEON, 2003; GRIFFIN *et al.*, 2003; TUCKER, JONES, STRAKER, 2008; DOWNIE, MÖLLER, 2010; STERGIUO; AIREY, 2012; CHALETA *et al.*, 2012).

O CEQ, desenvolvido na Austrália no final da década de 80, é amplamente utilizado como um indicador de desempenho de qualidade do ensino (WILSON; LIZZIO; RAMSDEN, 1997). Segundo o mais recente *ranking* do grupo britânico *Quacquarelli Symonds*, um dos principais organismos de avaliação educacional, a Austrália possui 10 das 100 melhores universidades do mundo (PATI, 2014).

Alguns destes estudos que utilizaram o instrumento CEQ merecem destaques como os estudos de Byrne e Flood (2003) que mostraram que o instrumento é um indicador de desempenho adequado, que pode ser utilizado por educadores de Contabilidade com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos no ensino irlandês.

Tucker, Jones e Straker (2008) identificaram problemas de ensino e aprendizagem no programa de graduação e propuseram alterações em tempo hábil

para que pontos relevantes fossem melhorados. Os estudos de Downie e Möller (2010) evidenciaram que, em geral, os alunos reconhecem e apreciam o desenvolvimento das suas competências alcançadas durante os seus estudos, o ensino que receberam e o conteúdo dos seus cursos.

O estudo Chaleta *et al.* (2012) indicou que o modelo CEQ se ajustou à população estudantil portuguesa e o instrumento apontou fortes propriedades estatísticas na utilização para medir a qualidade percebida pelos discentes do ensino superior. De acordo com os autores o instrumento possibilita coletar dados acerca da qualidade do ensino em escalas não utilizadas em outros questionários.

O CEQ é um instrumento viável para avaliar um curso, desde que suas modificações atentem para realidade de cada país, além disso, o instrumento incentiva a reflexão sobre o ensino praticado nos cursos estudados (STEELE; WEST; SIMEON, 2003). Deste modo, Andere e Araújo (2008) preconizam que pesquisar sobre a educação e a qualidade do ensino contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade, sobretudo, com as mudanças constantes na Ciência Contábil e à rápida expansão dos cursos, motivada pela valorização do profissional contábil pelo mercado e sociedade.

Neste contexto, considerando a oportunidade de se expandir estudos que foquem na qualidade percebida no ensino superior e de preencher uma lacuna existente nas bases científicas brasileiras sobre pesquisas utilizando a metodologia CEQ, o estudo se propõe a responder o seguinte questionamento: qual a qualidade percebida pelos discentes da graduação nos Cursos de Ciências Contábeis mediante a validação do *Course Experience Questionnaire*?

Como objetivo geral, almeja-se verificar a qualidade percebida pelos discentes nos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros.

Adicionalmente, em relação aos objetivos específicos, pretende-se: a) validar o instrumento CEQ no contexto brasileiro; b) avaliar as escalas internas do instrumento CEQ; c) verificar a possível relação existente entre a qualidade geral percebida pelos alunos e os resultados alcançados no Enade.

Para tanto, foi realizado um estudo descritivo com estudantes a partir do 5º período dos cursos de Ciências Contábeis brasileiros, a operacionalização da pesquisa foi por meio da técnica multivariada de análise fatorial – modelagem de equações estruturais.

O presente estudo torna-se relevante por trazer discussões e contribuições para melhoria e aperfeiçoamento do processo de ensino/ aprendizagem nas IES que oferecem os cursos de Ciências Contábeis.

Os resultados alcançados na presente pesquisa podem contribuir para a análise das peculiaridades e carências do processo educacional, com aspectos de avaliar a qualidade no ensino, envolvendo a percepção dos discentes. O estudo ainda pode colaborar para o aperfeiçoamento do processo de construção do conhecimento das IES participantes da pesquisa, diante das diferentes exigências culturais e sociais do mercado competitivo.

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O desenvolvimento da Metodologia do *Course Experience Questionnaire* (CEQ) nos cursos de graduação

O desenvolvimento do *Course Experience Questionnaire* (CEQ) ocorreu num momento de reforma considerável no setor do ensino superior na Austrália no final da década de 1980 (LONG, 1995). O instrumento foi concebido com o objetivo de mensurar as percepções dos alunos em relação à qualidade percebida durante o desenvolvimento dos seus cursos (RAMSDEN, 1991).

As medidas do CEQ propõem aspectos do bom ensino, aprendizagem e o desenvolvimento de competências genéricas. O instrumento utilizado na graduação é composto por 25 itens (CEQ25), utilizados para gerar cinco escalas: 'Bom Ensino (BEN)', 'Meta e Objetivos Claros (MOC)', 'Carga Horária Adequada (CHA)', 'Avaliação Adequada (AAD)' e 'Competências Genéricas (CGE)', utilizando-se uma escala *Likert* de 5 pontos.

O CEQ é considerado um valioso instrumento para a finalidade de melhorar a qualidade do ensino nas universidades, bem como a gestão desempenho institucional e a promoção da responsabilidade e qualidade do superior (MCINNIS *et al.*, 2001).

O método foi testado em 1990 com estudantes de diferentes disciplinas por meio de uma série de instituições de ensino superior na Austrália do último ano, com 3.372 respostas válidas (RAMSDEN, 1991). O estudo seminal de Ramsden foi capaz de discriminar entre diferentes instituições e cursos da Austrália os seus

resultados de forma confiável. O autor observou que as respostas dos alunos também variavam de acordo com sua satisfação geral percebida com seu programa de graduação como um todo.

O instrumento foi ainda validado com a confirmação das relações esperadas entre as percepções de abordagens de ensino e aprendizagem dos alunos, em que as percepções de um bom ensino foram significativamente relacionadas com uma abordagem profunda à aprendizagem (RAMSDEN, 1991).

Estudos utilizando a metodologia do CEQ foram desenvolvidos com o objetivo de perceber a qualidade em programas de graduação. Richardson (1994) validou a aplicabilidade do CEQ para uso numa universidade britânica. Os achados da pesquisa concluíram que o CEQ pode ser empregado, com algumas limitações, para avaliar o ensino em unidades acadêmicas na Grã-Bretanha.

Broomfield e Bligh (1998) validaram o CEQ como um instrumento para uso com os alunos de graduação em medicina. Foram convidados para participar da pesquisa 180 estudantes que estavam próximo da conclusão do curso. Foram coletadas cerca 83% de respostas válidas, sendo que 89 participantes eram do sexo feminino e 59 do sexo masculino, com idades variando de 18 a 32 (média de 20). O questionário apresentou um conjunto de 25 perguntas com opção de resposta na escala Likert de 5 pontos.

A correlação Inter-escala foi avaliada por análises de correlação bivariada de Pearson. O ponto mais interessante denotou que as competências genéricas se relacionaram mais fortemente com as metas e objetivos claros na concepção dos discentes. Os achados da pesquisa demonstraram que a validade do construto foi satisfatória e apresentou confiabilidade para o campo pesquisado.

O estudo Lyon e Hendry (2002) da *Faculty of Medicine, University of Sydney*, Austrália, teve por objetivo verificar o uso do CEQ como uma avaliação e monitoramento no Programa de Medicina baseada em problemas e, em particular, para medir as melhorias na qualidade do ensino. As percepções de qualidade de ensino dos alunos foram captadas por meio do questionário aplicado a classe do curso de Medicina avaliado e por meio de entrevistas em grupo.

Para os autores, o objetivo do programa de medicina é produzir resultados de aprendizagem de alta qualidade para os discentes. Apesar de apresentar resultados satisfatórios, Lyon e Hendry (2002) preconizam que o CEQ apresentou limitações, pois não abordou aspectos importantes como filosofia educacional e processos de instrução de programas baseados em problemas.

Steele, West e Simeon (2003) utilizaram uma versão modificada do CEQ para avaliar o Ensino da Medicina na *The University of the WestIndies*. Para os autores, dada as limitações de cada nação, o instrumento é potencialmente útil na avaliação de programas inovadores e garante o apoio para o seu desenvolvimento. Os resultados demonstraram que as respostas coletadas de 165 respondentes evidenciaram resultados significativos para o CEQ modificado.

Griffinet *al.* (2003) da *The University of Melbourne na Austrália* desenvolveram uma pesquisa que teve por objetivo acrescentar demais escalas ao instrumento CEQ. A amostra teve quase 4.000 estudantes participantes da pesquisa. Ao estudo original de Ramsden (1991), foram acrescentadas as seguintes escalas: 'recursos de aprendizagem' de apoio ao estudante, 'comunidade de aprendizagem', 'qualidades de pós-graduação' e 'motivação intelectual'.

Para os autores, as novas escalas ampliaram o instrumento anexando relevância aos aspectos da experiência do estudante de pós-graduação não

medidas pelo instrumento existente. As novas escalas mostraram-se confiáveis e precisas. As análises mostraram, também, que os resultados foram corroborados por outros estudos sobre o CEQ. As novas escalas reforçaram os resultados produzidos pelo instrumento e forneceram um mecanismo para medir uma ampla gama de experiências de aprendizagem (GRIFFIN *et al.*, 2003).

Byrne e Flood (2003) realizaram um estudo que teve como objetivo descrever o desenvolvimento do CEQ e confirmar sua confiabilidade e validade de construto para uso nos programas de Contabilidade na Irlanda. Os achados da pesquisa mostraram que o CEQ é um indicador de desempenho adequado, que pode ser utilizado por educadores da área contábil para ajudá-los a avaliar a qualidade de ensino irlandês dos cursos de Ciências Contábeis.

O instrumento ofereceu aos educadores na Irlanda a oportunidade de reunir um valioso conjunto de dados que puderam ser utilizados para avaliar a qualidade do ensino e para identificar áreas de melhoria. O CEQ tem um potencial de facilitar o *benchmarking* das melhores práticas de ensino na disciplina de Contabilidade (BYRNE; FLOOD, 2003).

Por meio de uma avaliação *online* do CEQ em um programa de Fisioterapia, Tucker, Jones e Straker (2008) desenvolveram um estudo que teve uma amostra que compreendeu 1.447 alunos matriculados na *Curtin University of Technology* durante o período de 2001 a 2004.

As respostas validadas foram satisfatórias (> 95%). Os achados da pesquisa revelaram que as percepções dos alunos deram um impulso para o diálogo sobre o ensino e aprendizagem entre docentes e discentes. O *Feedback* dos alunos foi usado por funcionários e gestores para identificar problemas de ensino e

aprendizagem no programa e fazer alterações em tempo hábil para que pontos relevantes fossem melhorados.

Para os autores o desafio para o ensino superior é que as universidades possam alcançar uma cultura de transparência em que os acadêmicos se sintam confortáveis compartilhando suas práticas de ensino, aprendizagem e experiências, e em que o apoio dos pares e *feedback* dos alunos é bem-vinda.

A pesquisa de Downie e Möller (2010) testou a viabilidade de implementação do CEQ para os programas de hospitalidade, lazer, esporte e turismo em Instituições de Ensino do Reino Unido. A pesquisa supracitada contou com 6 instituições e 25 cursos. Os resultados mostraram que, em geral, os alunos reconhecem e apreciam o desenvolvimento das suas competências alcançadas durante os seus estudos, o ensino que receberam e o conteúdo dos seus cursos. Os alunos preconizaram que o principal aspecto que poderia ser melhorado se refere à comunicação, incluindo *feedback* em tempo útil sobre os seus desempenhos, mais informações sobre o que se espera deles enquanto discentes e profissionais.

Stergiou e Airey (2012) validaram o CEQ com estudantes dos cursos de gestão do turismo em dois institutos de ensino tecnológico, na Grécia. Os resultados do estudo grego, por meio da análise fatorial confirmatória – modelagem de equações estruturais, sugerem que o instrumento demonstrou uma estrutura de cinco fatores apropriados, consistência interna satisfatória e relações apropriadas com classificação de sua satisfação geral dos alunos.

Chaleta *et al.* (2012), a partir de uma amostra de 872 alunos de cursos de Ciências Sociais, testaram a adequabilidade global do modelo do CEQ com recurso da análise fatorial confirmatória – modelagem de equações estruturais numa Universidade de Portugal. Os principais achados da pesquisa indicaram que o

modelo se ajusta à população estudantil portuguesa, embora com algumas diferenças, também encontradas em estudos transculturais realizados.

O CEQ tende a oferecer um *feedback* confiável e útil sobre a percepção de aspectos do ensino que são fundamentais para a qualidade da aprendizagem dos estudantes (BYRNE; FLOOD, 2003).

2.2 As dimensões do CEQ e o Ensino-Aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis

Uma IES pode influenciar uma sociedade nos processos de mudanças culturais e socioeconômicas quando as ideias de uma nova época são expostas e caracterizadas pelos docentes “através da inter-relação entre a disciplina e os enfoques globais em momentos de mudanças. Ainda, ocorrem avanços no sentido de permitir articulações interdisciplinares no campo institucional” (BIANCHI, 2013, p. 271).

Considerando a influência de uma IES no contexto em que está inserida, o discente necessita visualizar a Instituição como uma unidade capaz de desenvolver e promover um ensino de qualidade. Assim, o CEQ com suas cinco dimensões ('Bom Ensino', 'Metas e Objetivos Claros', 'Avaliação Adequada', 'Carga Horária Adequada' e 'Competências Genéricas') contribui para capturar a qualidade percebida pelos discentes. A primeira dimensão do instrumento é a escala 'Bom Ensino' que é caracterizada por práticas que proporcionam aos alunos um *feedback* sobre o seu progresso, como os docentes conduzem bem os assuntos de forma a tornar o curso mais interessante e, sobretudo, o ensino-aprendizado mais efetivo (DOWNIE; MÖLLER, 2010).

O processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela construção do conhecimento pelo discente que recebe influência direta dos assuntos e do estilo adotado pela instituição e docente. A aprendizagem obtida pelo aluno se consolida a medida que suas atitudes são modificadas com a absorção dos assuntos, possibilitando-lhes a resolução de atividades que antes não poderiam ser resolvidas pela falta de profundidade conceitual (TEODORO et al. 2011).

Marion, Garcia e Cordeiro (2006) informam que no processo ensino-aprendizagem o professor é o indivíduo que pode determinar se seus discentes irão atingir os objetivos pedagógicos ou não.

A segunda escala 'Metas e Objetivos Claros' está relacionada com o estabelecimento de metas e objetivos sobre o padrão de desempenho que se espera dos alunos. A IES ao estabelecer as metas e os objetivos de forma transparente, o docente, poderá determinar qual a metodologia ou o conjunto de métodos poderão ser aplicados no processo do ensino-aprendizagem, fazendo com que o discente se sinta parte do processo (BYRNE; FLOOD, 2003).

Para Marion, Garcia e Cordeiro (2006) seja qual for à estratégia a ser usada no estabelecimento de metas para um desempenho adequado da aprendizagem, o docente deverá sempre propiciar a motivação constante ao aluno.

Os objetivos traçados no processo educacional revelam que não existe a distinção e indissociabilidade dos termos ensino e aprendizagem, assim ao discorrer sobre o processo de ensino remete-se ao processo de aprendizagem. Nesta perspectiva este processo reside de uma prática social, efetivada pela interação entre os sujeitos, alunos e professor, tanto a ação de ensinar quanto a de aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A dimensão 'Avaliação Adequada' analisa as práticas de avaliação que podem contribuir no pensar e no compreender do aluno, e não simplesmente numa avaliação do conteúdo ministrado (TUCKER; JONES; STRAKER, 2008).

Assim, o desempenho do professor exerce grande influência na *performance* dos discentes no processo avaliativo, sendo notado o interesse dos alunos por determinadas disciplinas em detrimento de outras (CARVALHO; SILVA; HOLANDA, 2006).

Mazzioni (2013) relaciona que a utilização de formas e procedimentos de avaliar o desempenho discente deve considerar que o aluno não aprende de forma isolada, selecionado por acaso, sem análise prévia dos conteúdos, sem ponderar as habilidades necessárias para o cumprimento das metas a serem alcançados.

De acordo com Morozini, Cambrizzi e Longo (2007), o método de ensino-aprendizagem em sua forma de avaliação não é apresentado apenas de forma constante entre os educadores da área didático-pedagógica (licenciaturas), como também nas demais áreas do ensino, a exemplo da Ciência Contábil, pela necessidade iminente de se estudar como ocorre esse processo na contabilidade.

A quarta dimensão do instrumento, 'Carga Horária Adequada', verifica a percepção de carga horária por parte dos discentes. Analisa se a carga horária é suficiente para o aprendizado, bem como se a atuação do docente ajuda no desempenho do discente de forma que se sinta confortável para absorver os conteúdos ministrados (STERGIOU; AIREY, 2012). Uma carga horária conduzida de forma inadequada pode impedir os estudantes de se envolverem e compreenderem os assuntos ministrados (RAMSDEN, 1997).

Em relação às 'Competências Genéricas', Chaleta *et al.* (2012) relacionam que a quinta e última dimensão do instrumento verifica a qualidade percebida em

relação às habilidades de comunicação, à capacidade de aprender novas aptidões e procedimentos, à capacidade de tomar decisões e resolver problemas e à capacidade de aplicar o conhecimento para o local de trabalho por parte do discente.

Neste sentido, buscam-se profissionais que também possuam competências genéricas, devido a esse aspecto o ensino de contabilidade, tradicionalmente marcado pelo tecnicismo da profissão, tem passado por reformulações com vistas a atender a necessidade emergente de habilidades gerenciais para o processo de tomada de decisões, potencializando os ganhos, mediante a identificação de oportunidades e avaliação de riscos (CARDOZO et al., 2006).

No entendimento de Slomski (2008), os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, de maneira geral, são selecionados para o mercado pela sua habilidade de retenção de conceitos e *performance* profissional. No entanto, nem sempre carregam habilidades para o processo de tomada de decisão. Assim, mesmo que sejam profissionais de elevado saber, os professores de contabilidade se perguntam sobre qual o melhor método para ensinar aos seus discentes.

Nos cursos de ciências contábeis ainda se apresentam dificuldades na aplicação de métodos de ensino utilizados em suas disciplinas. Dessa maneira, ao longo do tempo, prevaleceu o entendimento de que, para se tornar um bom professor no nível superior, bastava ter capacidade de se comunicar com fluência e possuir conhecimentos relacionados à disciplina a ser lecionada (MARION, GARCIA, CORDEIRO, 2006; OLIVEIRA, CRUZ, 2007). Segundo os autores o quadro 1 evidencia as técnicas de ensino mais utilizadas na contabilidade:

Técnica de ensino	Características
Aula expositiva	Sua principal desvantagem é fazer do professor o agente ativo do processo de ensino-aprendizagem ao invés do aluno. Por isso, recomenda-se cautela no uso demasiado do mesmo.
Discussão com a classe	Sua aplicação sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade de os alunos formularem princípios com suas próprias palavras.
Resolução de exercícios	Deve ser usado de modo complementar às aulas expositivas, servindo para fixar e compreender melhor o ensino teórico.
Estudos de caso	São casos reais dando um contato maior com o dia-a-dia dos negócios, podendo ser notícias de jornais, revistas ou da experiência do professor.
Estudo dirigido	Consiste na orientação aos alunos no estudo de determinado conteúdo, sendo recomendado para que cada aluno possa caminhar por si mesmo, conforme seu próprio ritmo.
Jogos de empresas	Permite ao aluno tomar decisões em empresas virtuais, negociando com outras empresas com base em dados contábeis e de mercado.
Simulações	Principalmente através de <i>softwares</i> educacionais que permitam diversas opções aos alunos, revisando constantemente suas decisões.
Excursões e Visitas	Executa-se uma visita a uma indústria, escritório, bolsa de valores... Onde todos podem ouvir as explicações dos profissionais ou do professor, ao mesmo tempo que tocam nos papéis, conhecem o fluxo de documentos, forma de execução.
Dissertação ou resumo	Consiste na execução de uma dissertação ou resumo após a visita a uma empresa ou resumo de leituras prévias.
Seminário	Procedimento que consiste em levar o estudante a pesquisar a respeito de um tema a fim de apresentá-lo e discuti-lo cientificamente.
Ciclo de palestras	Relatos de pessoas bem sucedidas são fortes alentos para os alunos. Após a palestra, abre-se para questionamentos.

Fonte: adaptado pelo autor de Marion, Garcia e Cordeiro (2006); Oliveira e Cruz (2007).

Quadro 1: Técnicas de ensino-aprendizagem nos Cursos de Ciências Contábeis

Aulas expositivas, discussões com a classe, estudo de caso, aulas práticas, estudos dirigidos, jogos de empresas são algumas das técnicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis.

Notadamente, o processo de ensino-aprendizagem é mais do que ensinar, direcionar e orientar, neste sentido, torna-se fundamental fornecer um contexto em que os alunos participem de forma produtiva. O aluno deve concentrar-se em aprender e, essencialmente, em tornar a aprendizagem possível.

2.3 Avaliação da Qualidade do Ensino Superior em Ciências Contábeis no Brasil por meio de instrumentos oficiais

Uma IES é a principal organização que deve preparar os discentes para serem os profissionais do futuro. Para tanto, as IES precisam estar atentas às transformações ocorridas no seu ambiente de atuação e adaptar-se para a formação de profissionais capazes de serem agentes das mudanças (NOSSA, 1999). Para Onusic (2011, p. 1) o Ensino Superior no país:

Tem criado uma oferta crescente de vagas anualmente. Esta expansão do ensino ocorre não somente nas instituições privadas como também nas instituições públicas. No cenário atual, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão buscando padrões de excelência para poderem concorrer no mercado cada vez mais competitivo nesta área. Para isto, as Instituições de Ensino estão se profissionalizando, isto é, buscam satisfazer tanto a formação pedagógica do aluno e a preocupação com o ensino-aprendizagem, como também exigir um nível de profissionalização mais avançado por parte de seus dirigentes e corpo técnico-administrativo.

Nas IES, as mudanças têm impactado aceleradamente em comparação a outros segmentos, visto serem indissociáveis os avanços tecnológicos e científicos do processo educacional, principalmente o de nível superior (VASCONCELOS, 2010). Ainda de acordo com o autor as IES e os docentes têm o desafio de conseguirem adequar os programas tradicionais a essa nova realidade, o que faz necessário inovar no ensino contábil. O processo ensino-aprendizagem não pode ser praticado de forma dissociada do que se vive na realidade.

A concorrência que se verifica nas IES confere destaque às avaliações sobre a qualidade do ensino oferecida e percebida pelos seus alunos. Para atrair e reter os alunos, as IES precisam se dedicar a buscar altos níveis de qualidade, cuja avaliação, por parte dos alunos e de órgãos externos, pode ser fator decisivo para a sua adequada *performance* acadêmica e econômica (TIBOLA; SILVEIRA; MAIS, 2012).

Neste sentido, Carvalho (2009) preconiza que o sucesso de uma instituição de ensino está diretamente ligado ao comprometimento e condição do corpo discente e à desenvoltura dos gestores e docentes. Aspectos como acessibilidade, atendimento, comprometimento dos alunos, capacitação dos docentes, comunicação, conteúdos abordados, metodologias, credibilidade, infraestrutura, entre outros, são indicadores que podem ser utilizados pelas IES para avaliarem a qualidade de suas atividades, no intuito de melhorar os processos de ensino-aprendizagem.

No contexto apresentado por Carvalho (2009), nota-se que o processo de avaliação na área de educação vem recebendo maior atenção em várias perspectivas. Isso se deve ao crescimento do ensino superior no país nas últimas décadas (ARAÚJO; CAMARGOS; DIAS, 2011).

A formação do futuro profissional, a participação do ensino superior e principalmente do docente, gera a responsabilidade do saber integrado ao contexto social e econômico (TOLENTINO *et al.*, 2014).

Neste aspecto, Venturini *et al.* (2008) apontam que a qualidade e o envolvimento dos acadêmicos com o curso, são fatores que determinam o perfil e o desempenho dos profissionais que ingressarão no mercado de trabalho.

O relatório da Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior abordou “a necessidade de se estabelecer um processo avaliativo consistente para a graduação e compatível com os padrões internacionais” (FERREIRA; SANTOS; PESSANHA, 2013, p. 106).

A avaliação do ensino superior sustentou-se nos questionamentos prévios e nas modalidades de avaliação sugeridas no relatório supracitado. No entanto, somente na década de 90, com o Programa de Avaliação Institucional de Universidades Brasileiras (PAIUB), fez-se a primeira tentativa de se implantar um processo avaliativo institucional, ou seja, o Exame Nacional de Cursos (ENC) em 1995 (FERREIRA; SANTOS; PESSANHA, 2013).

Segundo Paiva (2008), a avaliação da educação superior iniciou por meio da aplicação do Exame Nacional de Cursos (ENC) aos estudantes, especificamente dos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil. O ENC (conhecido como Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, objetivando avaliar os cursos de graduação da Educação Superior, no que refere aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (ZONATTO *et al.*, 2013).

No modelo adotado pelo Provão, os resultados das avaliações eram divulgados e os conceitos, com escalas de “A” a “E”, eram registrados no histórico do discente e o seu resultado servia de base para o credenciamento de cursos. Os “cursos que obtivessem conceitos “D” e “E” nos últimos três exames poderiam ser fechados”, sendo os demais satisfatórios (SANTOS; AFONSO, 2012, p.3).

O ENC recebeu muitas críticas da comunidade acadêmica desde a sua concepção até o último ano da sua aplicação (PAIVA, 2008). Corroborando a afirmativa de Paiva (2008), Schmitz (2008) relata que o ENC tinha preocupação

somente com a condição final do estudante, sem avaliar seu desenvolvimento na instituição.

Em 2004, com a publicação da Lei n. 10.861, o ENC-Provão foi substituído por uma nova sistemática de avaliação do ensino superior, denominada de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e o desempenho acadêmico de seus discentes (ZONATTO *et al.*, 2013). O quadro 2 apresenta um breve resumo dos componentes do SINAES.

Componentes	Descrição dos Sub-Componentes do Sinaes
Avaliação Institucional	Auto-avaliação (pelas Comissões Permanentes de Avaliações - CPAs) e avaliação externa <i>in loco</i> , desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES.
Avaliação de Curso	Pelos pares na avaliação <i>in loco</i> , pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do Enade), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA.
Avaliação do Desempenho dos Estudantes	Avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o SINAES, juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação.

Fonte: Zonatto *et al.* (2013, p. 12).

Quadro 2 - Componentes do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) regulamentado por meio da Lei 10.861/2004, como parte integrante do SINAES, objetiva avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e

profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade do Brasil e do mundo (INEP, 2014).

O Enade é a principal forma oficial de avaliar e medir o desempenho do discente, impactando na nota da IES, que tem um forte interesse em um resultado positivo (SILVEIRA *et al.* 2014).

Para Cruz *et al.* (2013), o Enade busca medir as competências acadêmicas do aluno adquiridas durante o curso por meio dos conhecimentos da área de formação geral (10 questões) e dos conhecimentos específicos do curso (30 questões). As duas partes contêm questões discursivas e de múltipla escolha. Segundo Brito (2008), o Enade avalia a trajetória do estudante, e seu ponto principal é a mudança para uma avaliação dinâmica focada no progresso dos estudantes nos diversos temas que compõem as diretrizes de um curso.

O exame é realizado anualmente, sendo dividido em grandes áreas que se repetem a cada três anos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014), dentre suas particularidades, observa-se que o conceito dos cursos é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível. O Curso de Ciências Contábeis foi avaliado em 2006, 2009, 2012 e 2015.

Os resultados do Enade são publicados em sete relatórios distintos. Os relatórios deverão contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de ensino-aprendizagem e das condições de ensino e do próprio sistema de avaliação dos cursos de graduação (TEDESCO, 2012). Notadamente, o Brasil tem se preocupado em avaliar a qualidade do ensino superior, uma tendência que segue a nível mundial, levando em consideração aspectos institucional e de desempenho do discente.

No aspecto profissional, para obterem a validação e atuarem como Contador, os discentes a partir do último ano do ensino superior necessitam realizar o Exame de Suficiência em Contabilidade. O “Exame de Suficiência é a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis”, segundo o artigo 1º da Resolução N.º 1.373/2011).

O Exame de Suficiência foi regulamentado por meio da Lei 12.249/10, sendo obrigatório para que o Bacharel em Ciências Contábeis possa ser habilitado para exercer a função de contador, essa medida, potencialmente, pode exigir uma maior qualidade de ensino por parte das IES.

Anteriormente a regulamentação da Lei 12.249/10, o primeiro período de realização do Exame de Suficiência ocorreu entre os anos de 2000 e 2004. Na época o Exame era realizado por ter sido instituído pela Resolução CFC nº 853, de julho de 1999 com a proposta de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e certificar sua qualificação profissional. No entanto, devido ser regido por norma do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), a partir de 2005 o exame ficou suspenso por medida judicial até a regulamentação da lei supracitada. Desde 2011 o exame está sendo realizado duas vezes ao ano.

Para as IES cumprirem as obrigações acadêmicas com um bom desempenho dos seus alunos no Enade e proporcionarem aos futuros profissionais os requisitos para à obtenção do registro junto ao CFC – Lei 12.249/10, denota que o ensino deve ser acompanhado da qualidade.

As ações destes órgãos reguladores e fiscalizadores da educação superior no Brasil visam promover a certificação da qualidade desse nível de formação através

do estabelecimento e aprimoramento destes exames de aferição de desempenho e de certificação da profissão (ALVES FILHO, 2013).

Assim, diante das discussões apresentadas neste referencial e considerando o processo de ensino/aprendizagem, a avaliação e qualidade do Ensino Superior e o que se propõe as dimensões do CEQ, desenvolvem-se as seguintes hipóteses da pesquisa.

H1 = Quanto maior a percepção da qualidade do ensino, maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade, logo, a percepção da qualidade do ensino impactará positivamente na nota do Enade.

H2 = Quanto maior a percepção da adequação da carga horária do curso, maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade, assim, espera-se uma relação positiva entre percepção de carga horária adequada e a nota do Enade.

H3 = Quanto maior a percepção da formulação de metas e objetivos claros, maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade, assim, espera-se uma relação positiva entre percepção da formulação de metas e objetivos claros e a nota do Enade.

H4 = Quanto maior a percepção da existência de competências genéricas, maior o desempenho apresentado na última avaliação do ENADE, assim, espera-se uma relação positiva entre percepção da existência de competências genéricas e a nota do Enade.

H5 = Quanto maior a percepção da existência de avaliação adequada, maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade, assim, espera-se uma relação positiva entre avaliação adequada e a nota do Enade.

Capítulo 3

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Definição da pesquisa e coleta dos dados

O presente estudo, quanto a sua tipologia, classifica-se como descritivo. Quanto à abordagem do problema, foi procedida uma pesquisa quantitativa (GIL, 1999; BEUREN, 2008).

A base de dados com as informações das IES e endereço eletrônico dos Coordenadores foram disponibilizados pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC). O público alvo foram os alunos matriculados a partir do a partir do 5º período dos cursos de Ciências Contábeis das IES brasileiras, por serem estudantes com mais da metade de ensino superior ou no final do curso e que tendem a ter habilidades para perceber a qualidade do processo de ensino da IES.

Os dados foram coletados com a aplicação de questionários presenciais e *online* por meio do *Google docs*®. Os questionários presenciais foram aplicados durante os meses de maio, julho e setembro de 2015 e os questionários *online* foram enviados durante os meses de agosto a outubro de 2015. Para o instrumento *online*, houve a necessidade de se fazer de 2 a 3 reenvios, considerando a baixa taxa de retorno.

Foram coletadas 571 observações – já considerando o descarte de 16 questionários que apresentaram respostas incompletas – a amostra foi composta por acessibilidade. Do total das respostas, 306 respostas foram com questionários presenciais e 265 *online*. Dados adicionais (nota do Enade das IES) foram coletados no sítio do INEP plataforma 2015.

Em relação ao questionário de coleta de dados, existem três versões: CEQ25, CEQ30 e CEQ36. Sendo o CEQ25 o instrumento utilizado para avaliação da qualidade percebida nos cursos de graduação e os demais quando a ferramenta é aplicada em contextos que precisam ser adaptados, a exemplo de Instituições que também avaliam os programas de pós-graduação.

Os itens do instrumento atual foram mantidos, com exceção de um item que tratava de questões particulares do contexto australiano (avaliação local) e foi substituído por uma variável característica do ambiente brasileiro, ou seja, que verifica a percepção do discente acerca de estar preparado para participar do Enade e do Exame de Suficiência em Contabilidade. Além disso, foi acrescentada uma pergunta aberta opcional que solicitava ao discente comentar algo que julgasse relevante. O CEQ25 é composto por 24 itens distribuídos em cinco escalas e de 1 (um) item que capta a qualidade geral percebida acerca da qualidade do curso. Assim, de forma sucinta, para o desenvolvimento do presente estudo, foram realizados os seguintes procedimentos, conforme reportado na Tabela 01:

Tabela 01: Procedimentos adotados no desenvolvimento do estudo.

Etapas	Procedimentos
Adaptação do instrumento	Revisão de literatura para identificar as versões do CEQ já validadas na literatura. A partir da versão CEQ25 foi realizada a adaptação no contexto brasileiro através da inclusão de 1 item e tradução para língua brasileira.
Avaliação do instrumento	Foi solicitada a avaliação do instrumento após as alterações a cinco pesquisadores (especialistas em Educação Contábil (03) e em Língua Inglesa (02)). Além disso, foi efetuada uma Análise Fatorial Exploratória – AFE (Anexo C) com o objetivo de avaliar a adequação dos itens a seus respectivos construtos após o processo de tradução e adaptação.
Survey piloto	Realização de pré-teste com (n=306) com o objetivo de para refinar o modelo de mensuração e confirmar os construtos.
Survey completa	Aplicação efetiva do instrumento que possibilitou os resultados evidenciados no presente estudo.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dada a existência de múltiplas variáveis, optou-se pela utilização da técnica multivariada de Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*) para a análise dos dados (HAIR Jr. et al, BLACK, 2009).

A SEM compreende uma família de análises denominadas como análise de caminhos, a análise de estrutura de covariância, a análise de variáveis latentes e Análise Fatorial Confirmatória (HAIR JR. *et al.*, 2011).

A Análise Fatorial Confirmatória (AFC), buscando validar o instrumento CEQ no contexto brasileiro e, a seguir, a SEM à análise do relacionamento entre a percepção discente e o desempenho no Enade, testando assim as hipóteses de pesquisa.

Para Kelloway (2008), as Equações Estruturais podem ser compreendidas como um modelo de pesquisa ancorada em métodos estatísticos, possibilitando assim, a análise de múltiplos parâmetros, suas causas recíprocas, simultaneidade e interdependência.

Segundo Maroco (2010), no âmbito da modelagem de equações estruturais, a análise fatorial confirmatória (AFC) é geralmente usada para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo de mensuração teórico, ou seja, a estrutura correlacional observada entre as variáveis manifestadas.

Os dados coletados foram tratados e analisados com o auxílio dos Softwares IBM SPSS 22® (*Statistical Package for Social Sciences*) e IBM SPSS Amos22® para análises das técnicas multivariadas.

Capítulo 4

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Dados descritivos

Os dados foram coletados por conveniência e analisados por acessibilidade, compondo a amostra da pesquisa (GIL,1999). Dos 571 respondentes que participaram da pesquisa, 373 são do sexo feminino e 198 do sexo masculino, o que representa percentuais de 65% e 35%, respectivamente. No que se refere à faixa etária dos participantes, a maioria está situada na faixa entre 21 e 25 anos (227 alunos ou 40%), seguido de 153 (27%) discentes na faixa entre 26 e 30 anos. Destaca-se também que muitos alunos são jovens, 74 deles na faixa de até 20 anos. Os menores números em termos de idade se encontram nas faixas entre '36 e 40 anos', '41 e 45 anos' e 'a partir de 46 anos que somadas chegam a 5%, ou seja, 32 participantes.

Em relação às 27 unidades de ensino que participaram da pesquisa, 23 oferecem o Curso de Ciências Contábeis (públicas e privadas) na modalidade presencial e 4 à distância (EaD), sendo que 526 alunos (92%) são das IES presenciais e 45 (8%) das IES da modalidade EaD.

No que concerne a composição da amostra, 145 discentes estão no 5º período, 146 estudantes no 6º período, 127 e 156 alunos estão no último ano do Curso, respectivamente 7º e 8º períodos. A Figura 01 reporta como as IES estão divididas por regiões:

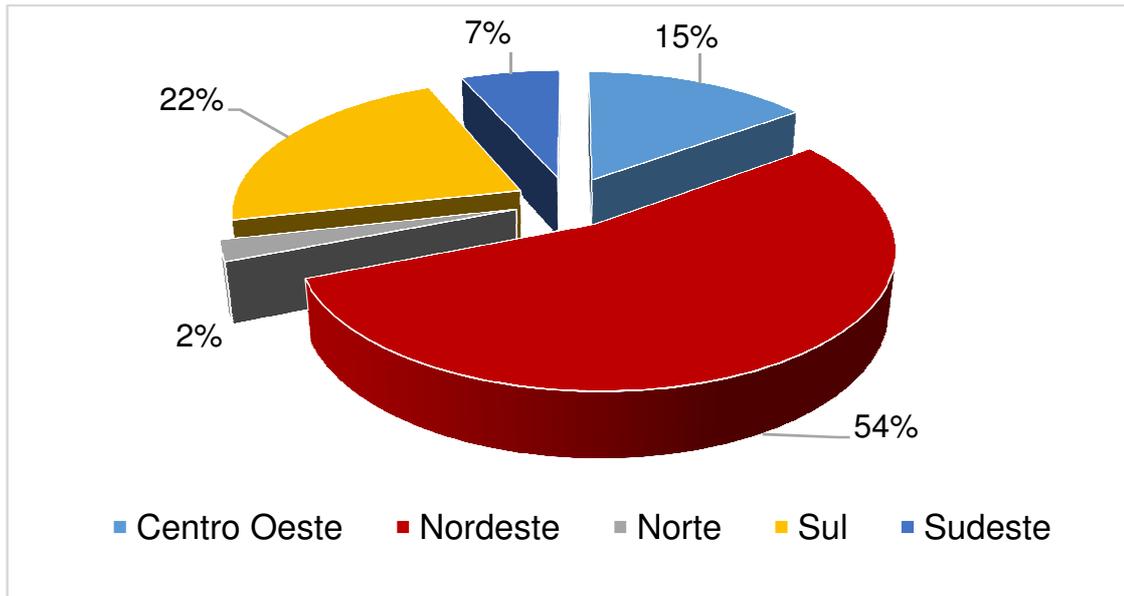


Figura 01: Instituições de Ensino Superior por região
 Fonte: dados da pesquisa (2015).

A maior parcela de estudantes está matriculada nas IES que se localizam na região Nordeste do Brasil, ou seja, 309 alunos (54%) do total que compõem a amostra do estudo. A região Sul aparece em segundo lugar com 126 discentes (22%), seguida da região Centro Oeste com 85 (15%) respondentes. As demais regiões – Norte e Sudeste – tiveram respostas coletadas de, respectivamente, 14 e 37 discentes.

4.2 Tratamento preliminar dos dados

Tornou-se necessário, *a priori*, efetuar o tratamento preliminar dos dados, isto é, a existência de valores ausentes (*missing values*), que, quando detectados, foram ajustados pela média, e *outliers* multivariados, sendo que não foram notados problemas relacionados a estes últimos em nenhuma das escalas.

Adicionalmente, foi verificado a eventual existência de alta colinearidade entre os indicadores de cada construto, bem como, a confiabilidade de cada escala.

4.3 Avaliação preliminar do Construto ‘Bom Ensino’

Inicialmente analisou-se a colinearidade dos indicadores do construto ‘Bom ensino’, sendo notados coeficientes de correlação médios de 0,60, positivos e estatisticamente significativos a 0,01, conforme apresentado na Tabela 02:

Tabela 02: Matriz de correlações dos indicadores do construto ‘Bom Ensino’.

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q24
q1- O corpo docente deste curso motiva os alunos a fazerem seu melhor trabalho.	1	,575**	,614**	,492**	,557**	,608**	,309**
q2- Os docentes disponibilizam um tempo necessário para comentar sobre o desenvolvimento dos alunos.	,575**	1	,638**	,635**	,533**	,619**	,423**
q3- A equipe de docentes faz um esforço real para entender as dificuldades que os alunos possam ter com o seu trabalho.	,614**	,638**	1	,612**	,584**	,591**	,415**
q4- O corpo docente normalmente dá um feedback útil sobre como os alunos estão no desenvolvimento do curso.	,492**	,635**	,612**	1	,530**	,611**	,308**
q5- Os professores são muito bons na explicação dos assuntos aos alunos.	,557**	,533**	,584**	,530**	1	,638**	,449**
q6- Os docentes demonstram que desenvolvem um trabalho árduo para atualizar e contextualizar os assuntos para os alunos.	,608**	,619**	,591**	,611**	,638**	1	,425**
q24- Sinto-me preparado para realizar o ENADE e/ou Exame de Suficiência.	,309**	,423**	,415**	,308**	,449**	,425**	1

Nota: Onde, ** a correlação é significativa no nível de 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

É possível concluir pela existência de correlação positiva e moderada entre os itens da escala ‘Bom Ensino’. Nesse estágio inicial, segundo Field (2009), devem-se eliminar quaisquer variáveis que não se correlacione com qualquer outra ou que seja altamente correlacionada com as demais variáveis ($R > 0,9$). Logo, pode-se concluir pela inexistência de elevados níveis de multicolinearidade dos itens da escala.

Concluída a análise de correlação, avaliou-se a consistência interna do conjunto de itens da escala ‘Bom Ensino’. O alfa de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de questionários, tendo

valores que gravitam no intervalo de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade do instrumento (FIELD, 2009).

Acerca da avaliação do alfa de Cronbach, consideram-se valores superiores a 0,9 como excelentes; entre 0,8 e 0,9, como bons; entre 0,7 e 0,8, razoáveis; de 0,6 a 0,7, fracos; e inferiores a 0,6, como indesejáveis (PESTANA; GAGUEIRO, 2005), assim, dado o valor de 0,888 para o Alfa de Cronbach na escala 'Bom Ensino', pode-se concluir pela existência de bom nível de consistência interna.

Ressalta-se que o item q24 (avaliação local), originalmente particular do contexto australiano, foi adaptado à realidade brasileira, captando se o discente se sente apto para realizar o Enade e/ou Exame de Suficiência.

Os resultados revelam que a escala 'Bom Ensino' absolveu bem o item 24. Este item se relacionou com o 'Bom Ensino' devido o discente, durante a academia, ser conduzido por assuntos que ajudarão na sua formação profissional e lhe darão suporte para sua possível participação nestes exames.

A pesquisa de Tucker, Jones e Straker (2008), em relação a esta escala, revelou que uma metodologia a ser implementada para melhorar a percepção do 'Bom Ensino' seria o desenvolvimento de estratégias para fornecer um tempo da aula para discutir com os alunos assuntos inerentes ao que deveria ser um bom ensino, ouvindo sugestões e contribuições de melhoria, e posteriormente, fornecendo um *feedback* aos alunos sobre esses aspectos.

4.4 Avaliação preliminar do Construto 'Metas e Objetivos Claros'

A exemplo da escala anterior é possível concluir pela existência de correlação positiva, moderada e estatisticamente significativa entre os itens da escala 'Metas e Objetivos Claros', conforme apresentado na Tabela 03:

Tabela 03: Matriz de correlações dos indicadores do construto 'Metas e Objetivos Claros'.

	Q7	Q8	Q9	Q10
q7- É relativamente fácil descobrir o que é esperado do aluno neste curso.	1	,692**	,482**	,683**
q8- É sempre fácil saber o nível de desempenho que se espera dos alunos.	,692**	1	,473**	,583**
q9- Geralmente tenho a ideia clara de como está o meu desenvolvimento e o que é esperado de mim.	,482**	,473**	1	,507**
q10- Os Professores realmente deixam claro, desde o início, o que eles esperam dos alunos.	,683**	,583**	,507**	1

Nota: Onde, ** a correlação é significativa no nível 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Pelo fato dos coeficientes de correlação existentes entre os itens da escala 'Metas e Objetivos Claros' serem moderados, pode-se concluir pela inexistência de problemas potenciais de multicolinearidade entre os itens da escala. Relativo ao valor de 0,834 para o Alfa de Cronbach, conclui-se pela existência de bom nível de consistência interna da escala.

Lyon e Hendry (2002) concluíram que essa escala revela que os discentes poderiam ter uma melhor *performance* em seus estudos se o estabelecimento de metas e objetivos do curso fossem sempre claros e que as orientações acerca do plano de estudos proporcionassem aos discentes um esboço de todo o curso.

4.5 Avaliação preliminar do Construto 'Avaliação Adequada'

Na Tabela 04 reporta-se a matriz de correlações dos indicadores da escala 'Avaliação Adequada':

Tabela 04: Matriz de correlações dos indicadores do construto 'Avaliação Adequada'.

	Q11	Q12	Q13
q11- A equipe de docentes parece mais interessada em testar o que o aluno entendeu e não o que ele memorizou.	1	,653**	,693**
q12- A equipe de docentes faz perguntas se antecipando aos problemas, e não apenas sobre os fatos que aconteceram.	,653**	1	,657**
q13- Para fazer bem este curso, tudo o que o aluno realmente não precisa é de uma boa memória, e sim, de um bom discernimento.	,693**	,657**	1

Nota: Onde, ** a correlação é significativa no nível 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A exemplo das escalas anteriores, conclui-se pela inexistência de problemas elevados de multicolinearidade dos itens da escala 'Avaliação Adequada' tendo em vista que os itens Q11, Q12 e Q13 apresentaram correlação positiva e moderada ($R > 9$) e estatisticamente significativa.

Concluída a análise de correlação, avaliou-se a consistência interna do conjunto de itens da escala supracitada. O valor de 0,856 para o Alfa de Cronbach permite concluir pela existência bom nível de consistência interna da escala.

A exemplo de Fryer et al. (2011), a escala AAD apresentou boa consistência interna. Lyon e Hendry (2002) concluíram que as avaliações devem sempre corresponder ao conteúdo curricular e estar alinhadas com as instruções dos processos adicionais do ensino aprendizagem.

O estudo de Carvalho, Silva e Holanda (2006) revelou que o desempenho do professor exerce grande influência na *performance* dos discentes no processo avaliativo, sendo notado o interesse dos alunos por determinadas disciplinas em detrimento de outras.

4.6 Avaliação preliminar do Construto 'Carga Horária Adequada'

Dando prosseguimento à análise, na Tabela 05, reporta-se a matriz de correlações dos indicadores da escala 'Carga Horária Adequada':

Tabela 05: Matriz de correlações dos indicadores do construto 'Carga Horária Adequada'.

	Q14	Q15	Q16	Q17
q14- A carga de trabalho é muito pesada.	1	,663**	,277**	,851**
q15- Não temos tempo suficiente para compreender as coisas que temos de aprender.	,663**	1	,224**	,585**
q16- Há muita pressão dos docentes em mim enquanto estudante para aprender os assuntos.	,277**	,224**	1	,236**
q17- O volume de informações a serem obtidas através deste curso, evidencia que não posso ter uma compreensão adequada dos conhecimentos.	,851**	,585**	,236**	1

Nota: Onde, ** a correlação é significativa no nível de 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nota-se a existência, mais uma vez, de nível moderado de correlação entre os itens da escala ‘Carga Horária Apropriada’, apresentando correlação positiva, e estatisticamente significativa, não apresentando riscos elevados de multicolinearidade entre os itens. O valor de 0,788 do Alfa de Cronbach permite concluir pela existência de bom nível de consistência interna da escala.

Em relação à escala que verifica a percepção de carga horária por parte dos discentes, Ramsden (1997) preconiza que uma carga de horário conduzida de forma inadequada pode impedir os estudantes de se envolverem e compreenderem os assuntos ministrados.

Gomes, Cunha e Beck (2013) afirmam que quando os cursos seguem a grade curricular e o docente respeita o plano de ensino, independentemente da carga horária, o estudante considera relativamente compreensível para se fazer anotações das apresentações realizadas pelo docente, revelando influência positiva no interesse do estudante pelo curso.

4.7 Avaliação preliminar do Construto ‘Competências Genéricas’

Por fim, na Tabela 06, reporta-se a matriz de correlações dos indicadores da escala ‘Competências genéricas’:

Tabela 06: Matriz de correlações dos indicadores do construto ‘Competências Genéricas’.

	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23
q18-Este curso possibilitou o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas.	1	,141**	,634**	,082	,683**	,583**
q19-Este curso tem aguçado minhas habilidades analíticas.	,141**	1	,093*	,201**	,115**	,098*
q20-Este curso tem ajudado a desenvolver a minha capacidade de trabalhar como um membro de equipe.	,634**	,093*	1	-,023	,569**	,420**
q21-Como resultado de fazer este curso, me sinto mais confiante em abordar os problemas desconhecidos.	,082	,201**	-,023	1	,115**	,100*
q22-Este curso tem melhorado minhas habilidades de comunicação escrita.	,683**	,115**	,569**	,115**	1	,545**

q23-Este curso me ajuda a desenvolver a capacidade de planejar minha própria trabalho.	,583**	,098*	,420**	,100*	,545**	1
--	--------	-------	--------	-------	--------	---

Nota: Onde, **, * é estatisticamente significativa ao nível de 1% e 5% respectivamente.
 Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Mais uma vez, a escala apresentou correlação positiva e moderada ($R > 0,9$), não apresentando elevada colinearidade entre os itens. Relativo ao Alfa de Cronbach, o valor de 0,662 mostrou-se abaixo de 0,7. De acordo com Pestana e Gagueiro (2005), valores nesse patamar são considerados frágeis, no entanto, quando estão próximos do limite não invalidam totalmente a consistência da escala.

A pesquisa de Pinheiro et al. (2013) revelou que a formação do futuro profissional não deve estar concentrada apenas no interesse em atender às demandas do mercado de trabalho, tornando-se indispensável uma postura analítica, crítica e inovadora, além das competências e habilidades técnicas que lhes devem ser inerentes, características relacionadas às competências genéricas apontadas por esta escala.

Em resumo, todos os itens mostraram-se correlacionarem-se bem com os demais componentes de suas respectivas escalas (isso ocorre em parte devido ao tamanho da amostra, $n = 571$) e ao fato de nenhum dos coeficientes de correlação ser particularmente grande, não sendo, nesse aspecto, necessário considerar a eliminação de qualquer item nesse estágio.

4.8 Análise Fatorial Confirmatória – Modelagem de Equações Estruturais

Para validar o instrumento CEQ no contexto brasileiro, foi utilizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), cujo objetivo é testar um modelo teórico em relação ao modelo empírico para avaliar a qualidade do ajuste, em outras palavras, a técnica busca confirmar o grau de ajustamento dos dados empíricos à teoria.

Diferentemente das demais técnicas multivariadas que decompõem estatisticamente a variância, na AFC, analisa-se a covariância, verificando quão bem o modelo teórico utilizado pelo pesquisador se explica a matriz de covariância observada, logo, possibilita confirmar ou rejeitar a teoria preconcebida (HAIR Jr. *et al.*, 2011).

Assim, por meio de análise preliminar da AFC, 3 itens (q16 da escala 'CHA'; q19 e q21 ambos da escala 'CGE') apresentaram cargas fatoriais padronizadas inferior ao piso de 0,5, assim, optou-se por removê-las buscando um melhor ajustamento global. Na Tabela 07, são reportadas as estatísticas descritivas dos itens:

Tabela 7: Estatísticas descritivas

Itens	Média	Desvio padrão	CV	Assimetria	Curtose
q1- O corpo docente deste curso motiva os alunos a fazerem seu melhor trabalho.	4,08	0,88	0,22	-1,31	1,92
q2- Os docentes disponibilizam um tempo necessário para comentar sobre o desenvolvimento dos alunos.	3,73	0,99	0,26	-1,06	0,83
q3- A equipe de docentes faz um esforço real para entender as dificuldades que os alunos possam ter com o seu trabalho.	3,81	1,12	0,29	-1,03	0,27
q4- O corpo docente normalmente dá um feedback útil sobre como os alunos estão no desenvolvimento do curso.	3,70	1,08	0,29	-0,96	0,35
q5- Os professores são muito bons na explicação dos assuntos aos alunos.	3,99	1,02	0,26	-1,15	0,70
q6- Os docentes demonstram que desenvolvem um trabalho árduo para atualizar e contextualizar os assuntos para os alunos.	4,09	1,02	0,25	-1,28	1,08
q7- É relativamente fácil descobrir o que é esperado do aluno neste curso.	3,24	0,92	0,29	-0,15	-0,86
q8- É sempre fácil saber o nível de desempenho que se espera dos alunos.	3,27	1,04	0,32	-0,63	-0,39
q9- Geralmente tenho a ideia clara de como está o meu desenvolvimento e o que é esperado de mim.	3,22	1,17	0,36	-0,34	-0,87
q10- Os Professores realmente deixam claro, desde o início, o que eles esperam dos alunos.	3,43	1,03	0,30	-0,21	-0,79
q11- A equipe de docentes parece mais interessada em testar o que o aluno entendeu e não o que ele memorizou.	3,94	0,59	0,15	-0,09	0,16
q12- A equipe de docentes faz perguntas se antecipando aos problemas, e não apenas sobre os fatos que aconteceram.	3,75	0,64	0,17	0,26	-0,66

q13- Para fazer bem este curso, tudo o que o aluno realmente não precisa é de uma boa memória, e sim, de um bom discernimento.	3,86	0,67	0,17	0,06	-0,56
q14- A carga de trabalho é muito pesada.	3,34	1,27	0,38	-0,44	-1,01
q15- Não temos tempo suficiente para compreender as coisas que temos de aprender.	3,29	1,21	0,37	-0,19	-1,03
q17- O volume de informações a serem obtidas através deste curso, evidencia que não posso ter uma compreensão adequada dos conhecimentos.	3,41	1,28	0,37	-0,43	-1,01
q18- Este curso possibilitou o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas.	4,08	0,68	0,17	-0,09	-0,82
q20- Este curso tem ajudado a desenvolver a minha capacidade de trabalhar como um membro de equipe.	3,87	1,16	0,30	-0,82	-0,32
q22- Este curso tem melhorado minhas habilidades de comunicação escrita.	4,10	0,75	0,18	-0,28	-0,83
q23- Este curso me ajuda a desenvolver a capacidade de planejar minha própria jornada de trabalho.	4,10	0,76	0,19	-0,58	0,16
q24- Sinto-me preparado para realizar o ENADE e/ou Exame de Suficiência.	3,59	1,00	0,28	-1,03	0,41
q25- No geral, estou satisfeito com a qualidade do curso.	3,80	1,04	0,27	-0,99	0,38
Enade	2,50	1,21	0,48	-0,51	-0,10

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nota-se que, de uma forma geral, as médias atribuídas são relativamente elevadas, o que sugere que os discentes tiveram percepções positivas na maioria dos itens do CEQ25.

As variáveis 'q22 - Este curso tem melhorado minhas habilidades de comunicação escrita' e 'q23 - Este curso me ajuda a desenvolver a capacidade de planejar meu próprio trabalho' pertencentes à escala 'Competências Genéricas', apresentaram as médias mais elevadas (4,10), com desvios padrão de 0,75 e 0,76; coeficientes de variação de 0,18 e 0,19, respectivamente, denotando que estes foram os itens mais relevantes para os discentes.

Os itens 'q9 - Geralmente tenho a ideia clara de como está o meu desenvolvimento e o que é esperado de mim' e 'q7 - É relativamente fácil descobrir o que é esperado do aluno neste curso' ambos da escala 'Metas e Objetivos Claros'

apresentaram as médias mais baixas com 3,22 e 3,24, cada, desvios padrão de 1,17 e 0,92 e coeficientes de variação de 0,36 e 0,29 respectivamente. Considerando que o desvio padrão mede a dispersão dos valores individuais em torno da média e que o coeficiente de variação é uma medida relativa de variabilidade, pode-se concluir pela existência de comedido dispersão das médias.

A maioria dos itens apresentou distribuição assimétrica negativa ou à esquerda, com uma concentração de desempenhos superior à média, o que implica na existência de percepções relativamente elevadas por parte dos discentes. Os valores, na sua quase totalidade, negativos de curtose indicam uma distribuição platicúrtica, ou seja, com observações relativamente dispersas em torno da média, o que possibilita concluir pela existência de grau moderado de dispersão das médias atribuídas pelos alunos.

Os valores positivos de curtose indicam a existência de uma distribuição leptocúrtica, ou seja, com distribuição mais alta e relativamente concentrada em torno da média, assim, pode-se afirmar que, nesses itens específicos (q7; q8; q9; q10; q12; q13;q14; q15; q17; q18; q20 e q22), houve menor dispersão das médias atribuídas.

Novamente em relação às médias, os itens q1, q5 e q6 da escala 'Bom Ensino' e q18, q22 e q23 da escala CGE foram os que apresentaram médias significativamente altas ($\geq 3,9$), diferente do estudo de Fryer et al. (2011) que nestas escalas apresentaram comedita qualidade percebida pelos discentes. Como bem preconizado por Tolentino et al. (2014), a qualidade de um bom ensino na percepção dos alunos é consequência de uma competência didática e conhecimento teórico por parte do docente e o estabelecimento de uma boa relação professor-aluno.

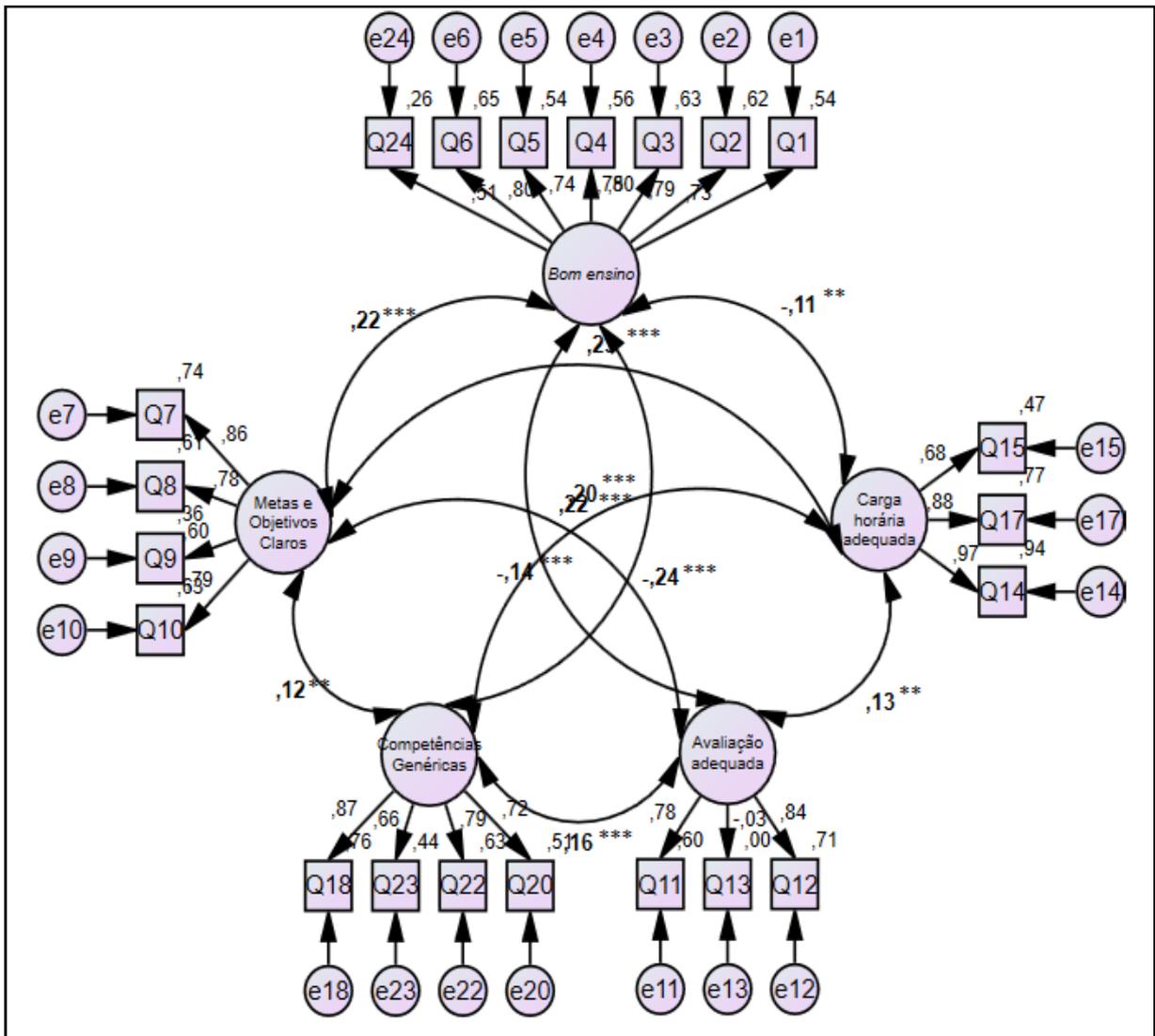
No que se refere à escala de CGE, recorda-se que houve a eliminação de dois itens para propiciar melhor consistência interna e ajustamento global do modelo. Parte do pressuposto que esses itens não foram bem aceitos pelo contexto brasileiro, tendo as variáveis 'q19 - Este curso tem aguçado minhas habilidades analíticas' e 'q21 - Como resultado de fazer este curso, me sinto mais confiante em abordar os problemas desconhecidos' comprometendo a validação da escala no modelo estrutural. Como a escala em referência está relacionada à qualidade percebida pelo discente em relação às habilidades de comunicação, de aprendizado de novas aptidões, de tomar decisões e resolver problemas e aplicá-los no seu cotidiano, essas duas variáveis poderiam ter se relacionado bem na escala, entretanto houve uma saturação $\leq 0,4$.

Em relação a este aspecto, Reis et al. (2014) estudou o perfil do profissional contábil com base nas competências requeridas pela *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) e *International Education Standard - IES 3* (IFAC), que estão alinhadas com o que preconiza esta escala. Assim, as competências pessoais e funcionais, as competências relacionadas aos negócios, à capacidade de comunicação e escrita e à capacidade de resolução de problemas foram analisadas e o perfil do profissional se caracterizou fortemente com suas habilidades e competências teórica-prática e intelectuais, sendo profissionais de conhecimento amplo.

Diferente de Fryer et al. (2011), pode-se concluir que, a despeito das adaptações no contexto brasileiro e da inerente tradução à língua brasileira, a estrutura fatorial subjacente aos itens apresentaram aderência ao proposto à literatura. Esse procedimento mostrou-se ainda mais necessário após a exclusão de

3 (três) itens, o que proporcionou um melhor ajustamento global do modelo. O resultado do modelo de mensuração, está descrito na Figura 02:

Figura 02 - Resultados da Análise Fatorial Confirmatória.



Nota: $\chi^2 = 445,786$, gl179 (sig. 0,01); $\chi^2/Gl = 2,49$; GFI = 0,934; AGFI = 0,915; NFI = 0,926; RFI = 0,917; IFI = 0,956; CFI = 0,956; TLI = 0,948; PCFI = 0,815; RMSEA = 0,051.

Onde, **, *** é estatisticamente significativa ao nível de 1% e 5% respectivamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Inicialmente, avalia-se a qualidade do ajuste (*goodness of fit* - GOF) que reporta quão bem o modelo especificado reproduz a matriz de covariância entre os itens, isto é, entre a matriz de covariância estimada e observada (HAIR Jr. *et al.*, 2011). Como a estatística qui-quadrado (χ^2) é uma medida extremamente sensível ao tamanho da amostra, utiliza-se, para fins de avaliação da qualidade do ajuste, o

χ^2/GI (discrepância mínima dividido pelos graus de liberdade). O valor reportado de 2,49 mostra-se abaixo do teto máximo de 3 prescrito pela literatura (KLINE, 2005), logo, *a priori*, apresenta boa qualidade de ajuste.

Relativo aos índices de ajustamentos, os valores observados (GFI = 0,934; AGFI = 0,915; NFI = 0,926; RFI = 0,917; IFI = 0,956; CFI = 0,956; TLI = 0,948; PCFI = 0,815; RMSEA = 0,051) encontram-se dentro dos limites preconizados pela literatura, para o tamanho da amostra e quantidade de variáveis observadas, a saber: para o PCFI, espera-se valores superiores a 0,60; para o RMSEA, é desejável valores, de no máximo, até 0,08; já para os demais índices, espera-se valores superiores a 0,90 (HAIR JR. *et al.*, 2011).

Muito embora o PRATIO não seja um teste de bondade de ajustamento do modelo, ele é corriqueiramente considerado na análise por se tratar de uma medida de parcimônia. O valor de 0,852 reportado para o modelo mostra-se bem acima do piso de 0,60 reportado pela literatura (RIBAS; VIEIRA, 2011). Nesse aspecto, por meio da avaliação conjunta dos índices, pode-se concluir que o modelo proposto se ajusta bem aos dados empíricos.

Outro aspecto relevante a ser analisado compreende os índices preditivos, compostos pelo Critério de informação de Akaike (AIC), Critério Browne-Cudeck (BCC), Critério de informação Bayes (BIC) e pelo Critério de informação de Akaike consistente (CAIC), esses índices penalizam a complexidade do modelo. A título de resultado, para todos os índices foram notados valores menores para o modelo hipotético quando comparados aos modelos saturados e independentes, permitindo concluir que o modelo teórico proposto apresenta o melhor ajustamento. Essa conclusão é corroborada pelos melhores resultados apresentada pelo modelo hipotético nos índices ECVI, LO 90, HI 90 e MECVI.

Concluída a avaliação dos índices de ajustamentos do modelo, outro passo importante ocorre na análise das estimativas dos parâmetros, onde é importante examinar se a magnitude e o sinal apresentados são consistentes com o arcabouço teórico. Na Tabela 8 é reportado os parâmetros estimados (carga fatorial entre o fator e o respectivo item), o erro padrão (S.E.), razão crítica (C.R.) e significância (P):

Tabela 8: Pesos estimados

			Estimate	S.E.	C.R.	P
q24	<---	BEN	1			
q6	<---	BEN	1,612	0,132	12,21	***
q5	<---	BEN	1,477	0,125	11,82	***
q4	<---	BEN	1,58	0,135	11,688	***
q3	<---	BEN	1,747	0,144	12,146	***
q2	<---	BEN	1,527	0,126	12,107	***
Q1	<---	BEN	1,271	0,109	11,617	***
q10	<---	MOC	1			
q9	<---	MOC	0,864	0,061	14,235	***
q8	<---	MOC	0,992	0,054	18,401	***
q7	<---	MOC	0,972	0,048	20,418	***
q22	<---	CGE	1			
q23	<---	CGE	0,844	0,053	15,813	***
q18	<---	CGE	0,988	0,049	20,087	***
q12	<---	AAD	1			
q13	<---	AAD	1,134	0,059	19,305	***
eq11	<---	AAD	0,974	0,05	19,488	***
q15	<---	CHA	1			
q17	<---	CHA	1,362	0,071	19,176	***
q14	<---	CHA	1,501	0,077	19,45	***
q20	<---	CGE	1,387	0,081	17,177	***

Onde, *** é estatisticamente significante ao nível 5% respectivamente.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Analisando a Tabela 8, é possível notar, tanto pela avaliação da razão crítica (C.R. >1,96) como pela significância ($p < 0,05$), que todos os parâmetros estimados se mostraram estatisticamente significantes a 0,05, logo, pode-se concluir pela existência de covariância sistemática e estatisticamente significante entre os indicadores dos construtos.

O próximo passo foi examinar a validade de construto, isto é, o grau em que “um conjunto de itens medidos realmente reflete o construto latente teórico que

aqueles itens devem medir” (HAIR JR. et al., 2011, p. 591), logo, relaciona-se com a precisão da mensuração. A validade de construto segmenta-se em quatro componentes: validade convergente, validade discriminante, validade nomológica e validade de expressão. A Tabela 09 reporta as cargas fatoriais padronizadas de cada item dentro do respectivo construto latente, a Variância Média Extraída (VME), a confiabilidade composta e as validades convergente e discriminante:

Tabela 09 - Validade Convergente, Confiabilidade e Validade Discriminante (Critério de Fornell-Larcker).

Cargas Fatoriais Padronizadas	MOC	AE	CHA	CG	BE
q24					0,51
q6					0,803
q5					0,739
q4					0,745
q3					0,796
q2					0,788
q1					0,734
q10	0,792				
q9	0,6				
q8	0,779				
q7	0,858				
q22				0,792	
q23				0,661	
q18				0,87	
q12		0,785			
q13		0,844			
q11		0,822			
q15			0,682		
q17			0,877		
q14			0,97		
q20			0,717		
Variância Média Extraída (AVE)	0,583	0,668	0,725	0,584	0,543
Confiabilidade Composta	0,846	0,858	0,886	0,847	0,891
Critério de Fornell-Larcker*	MOC	AE	CHA	CG	BE
MOC	0,763				
AAD	0,235	0,817			
CHA	0,235	0,154	0,851		
CGE	0,119	0,178	0,204	0,764	
BEM	0,221	-0,168	-0,106	-0,237	0,737

*Nota: Na diagonal principal são reportadas as Variâncias Médias Extraídas (AVEs) e, fora da diagonal, são apresentados os valores das correlações entre os constructos do modelo elevados ao quadrado.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Inicialmente, são reportadas as cargas fatoriais padronizadas. Como todos os coeficientes mostraram-se estatisticamente significantes ao nível de 0,01, conforme discutido anteriormente, a análise nesse ponto restringe-se em verificar se todas as cargas fatoriais padronizadas se mostram acima do piso de 0,5 (idealmente, espera-se cargas de 0,7 ou superiores). Como só q24 apresentou carga próxima a 0,50 e, ponderando que os índices de ajustamento já se mostravam adequados, optou-se por permanecer com todos os itens.

A validade convergente verifica se os itens que são indicadores de um construto específico convergem/compartilham de uma proporção de variância comum elevada. Notou-se que todos os demais apresentaram valores de Variância Média Explicada (VME) superior a 0,5, indicando a inexistência de problemas de validade convergente (FORNELL; LARCKER, 1981; KLINE, 2005).

Os valores reportados para a confiabilidade composta em cada construto (Bom Ensino = 0,891; Metas e Objetivos Claros = 0,846; Carga Horária Adequada = 0,886; Avaliação Adequada = 0,858; e Competências Genéricas = 0,847), suficientemente superiores ao piso de 0,70 preconizado pela literatura, possibilitaram corroborar a conclusão pela inexistência de problemas de validade convergente.

A validade discriminante, segundo Hair Jr. *et al.*, (2011) verifica a medida em que cada construto composto por cada conjunto de itens se diferencia dos demais. Nesse aspecto, tendo por base o critério de Fornell e Larcker, pode-se concluir pela existência de validade discriminante tendo em vista que todas as correlações entre as variáveis latentes se mostraram inferiores à raiz quadrada da AVE, isto é, os itens apresentam relação mais significativa com a própria variável latente que constitui do que com as demais (HAIR Jr. *et al.*, 2011).

A validade nomológica avalia se as relações, as correlações e o sentido entre os construtos encontram-se alinhados a uma teoria de mensuração preconizada pela literatura. Nesse ponto, dado que as inter-correlações entre os construtos mostraram-se estatisticamente significantes ao nível de, pelo menos, 0,05, concluiu-se pela existência de validade nomológica.

Por fim, avaliou-se a validade de expressão que, segundo Hairet al. (2009), representa a medida em que o conteúdo dos itens mostra-se consistente com a definição do construto. Por meio da confrontação do conteúdo de cada item e os valores observados na matriz de cargas fatoriais, concluiu-se pela existência de validade de Expressão.

Além de avaliar as estatísticas de bondade do ajuste, é importante avaliar os Resíduos padronizados (resíduos divididos pelos erros padrões) que representam as estimativas do número de desvios-padrões dos resíduos observados a partir dos resíduos zero que seriam esperados se o modelo estimado apresentasse ajuste perfeito ao modelo empírico (HAIR Jr. et al, 2009).

No 'anexo B' é reportada a matriz de covariância dos resíduos padronizados. A matriz de covariância é uma matriz quadrada cujos elementos fora da diagonal principal são as covariâncias entre as variáveis e na diagonal principal são as variâncias de cada variável. Como apenas 2 valores mostraram-se ligeiramente acima do teto de 2,58, e considerando que alguns autores sugerem não excluir itens que apresentem valores inferiores a 4,0, concluiu-se pela existência de um indicativo de consistência entre os dados e o modelo teórico.

Em outras palavras, os resultados indicam que o modelo apresenta um bom ajuste, sendo o CEQ25 um instrumento adequado para avaliação da qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes. Nesse aspecto, o questionário

pode ser utilizado por educadores da área contábil como ferramenta para a avaliação da qualidade de ensino dos cursos de Ciências Contábeis. Em outras palavras, confirmou-se empiricamente no contexto brasileiro o relacionamento entre as cinco escalas do modelo.

Em relação à escala 'Bom Ensino', os achados corroboram o estudo de Broomfield e Bligh (1998) que verificou uma forte interação dos itens desta escala e com o estudo de Griffin et al. (2003) que apresentou covariância da dimensão 'Bom Ensino' entre os demais construtos.

O objetivo desta escala é caracterizado por práticas de como proporcionar aos alunos um retorno sobre o seu desenvolvimento, explicar bem os assuntos, tornar o curso interessante por meio de variáveis que tratam desde motivação, *feedback*, boa didática e interação do docente e capacidade em explicar e esclarecer os assuntos. Assim, a escala é relacionada com pesquisa de Beck e Rausch (2014) que analisou os fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis.

Dentre os resultados, os autores informaram que a qualidade percebida em 'Bom Ensino' é àquela que o docente possui conhecimento sobre a matéria ministrada, habilidade didática em apresentar os conteúdos, mediar, contribuir na aprendizagem com abertura de diálogo sobre a metodologia adotada.

No que se refere à escala 'Metas e Objetivos Claros', cujos itens possuem moderada relação interna, apresentou covariância com as demais escalas. Como a escala é caracterizada pelo estabelecimento de metas e objetivos sobre o padrão de desempenho que se espera dos alunos, os resultados foram significativos e os alunos avaliaram os itens que esperava dele enquanto discente, do seu nível de desempenho, e da sua *performance* como positivos.

A pesquisa de Lyon e Hendry (2002) relatou que esta escala se relacionou positivamente com a escala 'Bom Ensino' uma vez que, na visão dos autores, quando se tem um ensino avaliado positivamente os docentes tendem a ter uma atenção diferenciada na relação com os discentes.

As escalas 'Carga Horária Adequada' (q14, q15 e q17) e 'Competências Genéricas' (q18, q 20, q22 e q23) apresentaram covariância entre os construtos. Ressalta-se que a escala 'Carga Horária Adequada' tem por objetivo verificar a percepção do discente em relação se a carga horária do curso é capaz de envolver os discentes fazendo com que compreendam os assuntos ministrados e a escala 'Competências Genéricas' tem por objetivo verificar as habilidades de comunicação, de aprender novas aptidões e procedimentos, de tomar decisões e resolver problemas.

Assim, as duas escalas, diferente dos estudos anteriores preconizados nesta pesquisa, apresentaram covariância positiva. Pode-se inferir que, dado que a qualidade da carga horária do seu curso satisfaz o discente, ele ficará apto para desenvolver as competências genéricas estabelecidas pela literatura.

Tendo em vista que o aluno percebe qualidade na carga horária do curso como fator que proporciona o desenvolvimento das competências, pode-se deduzir que estará apto para ingressar bem no mercado de trabalho. Neste contexto, a pesquisa de Souza e Machado (2011) relatou que a maioria dos acadêmicos que cursam Ciências Contábeis visa o mercado de trabalho, seja privado ou público, desenvolvendo competências que o ambiente corporativo exige para tal, a carga horária do curso com disciplinas que desenvolvam essas habilidades ajuda na sua boa colocação no mercado de trabalho, principalmente após o curso.

Os itens (q11, q12 e q13) da dimensão 'Avaliação Adequada' apresentaram bons níveis de consistência interna. A escala objetiva verificar as práticas de avaliação que podem contribuir no pensar e no compreender do aluno, desse modo, os achados desta pesquisa corrobora o estudo de Tucker, Jones e Straker (2008) que também encontraram um bom nível de relação interna no construto.

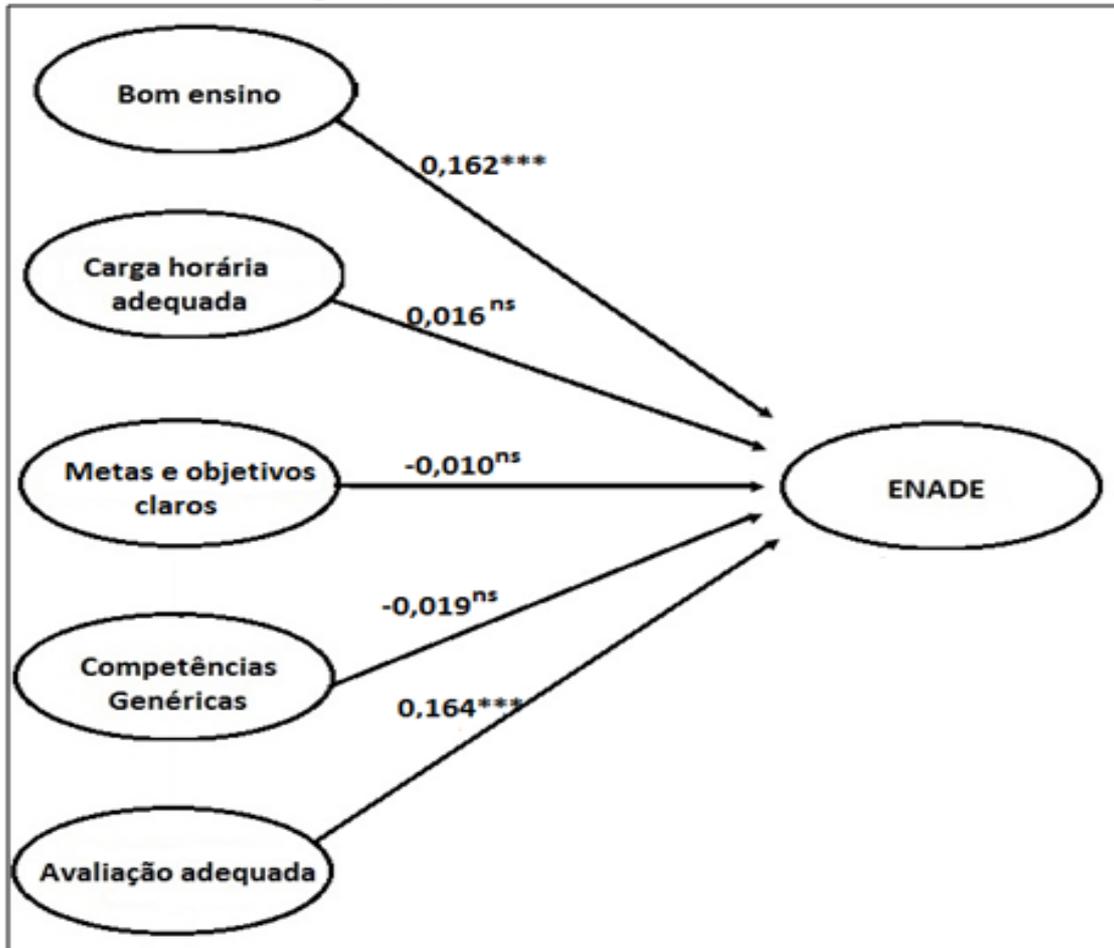
Pode-se inferir que uma avaliação adequada também está relacionada ao desempenho do docente. A pesquisa de Lizote et al. (2014) revelou que o envolvimento do professor proporciona interesse do estudante, e que as implicações da pesquisa contribuem para uma melhor adequação dos planos de ensino dos docentes.

Dada as potencialidades das características apresentadas pelas escalas do instrumento, nota-se que o CEQ25 pode oferecer um *feedback* relevante sobre a qualidade percebida pelos discentes no que se refere os aspectos do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Concluída a primeira fase da análise SEM, buscou-se investigar o relacionamento entre a qualidade percebida e a nota do Enade, avaliando, assim, as hipóteses formuladas. Como 02 IES não apresentavam as notas do ENADE, a análise das equações estruturais foi conduzida com 518 observações, ou seja, 53 respondentes foram excluídos da base da pesquisa.

Na Figura 03 é reportado o resultado do modelo estrutural onde é possível testar as hipóteses formuladas:

Figura 03 - Resultado do Modelo teórico.



Nota: $\chi^2 = 557,765$, gl185 (sig. 0,01); $\chi^2/Gl = 3,069$; GFI = 0,915; AGFI = 0,893; NFI = 0,901; IFI = 0,931; CFI = 0,931; TLI = 0,922; PCFI = 0,820; RMSEA = 0,06.

Onde, *** é estatisticamente significativa ao nível de 1%.

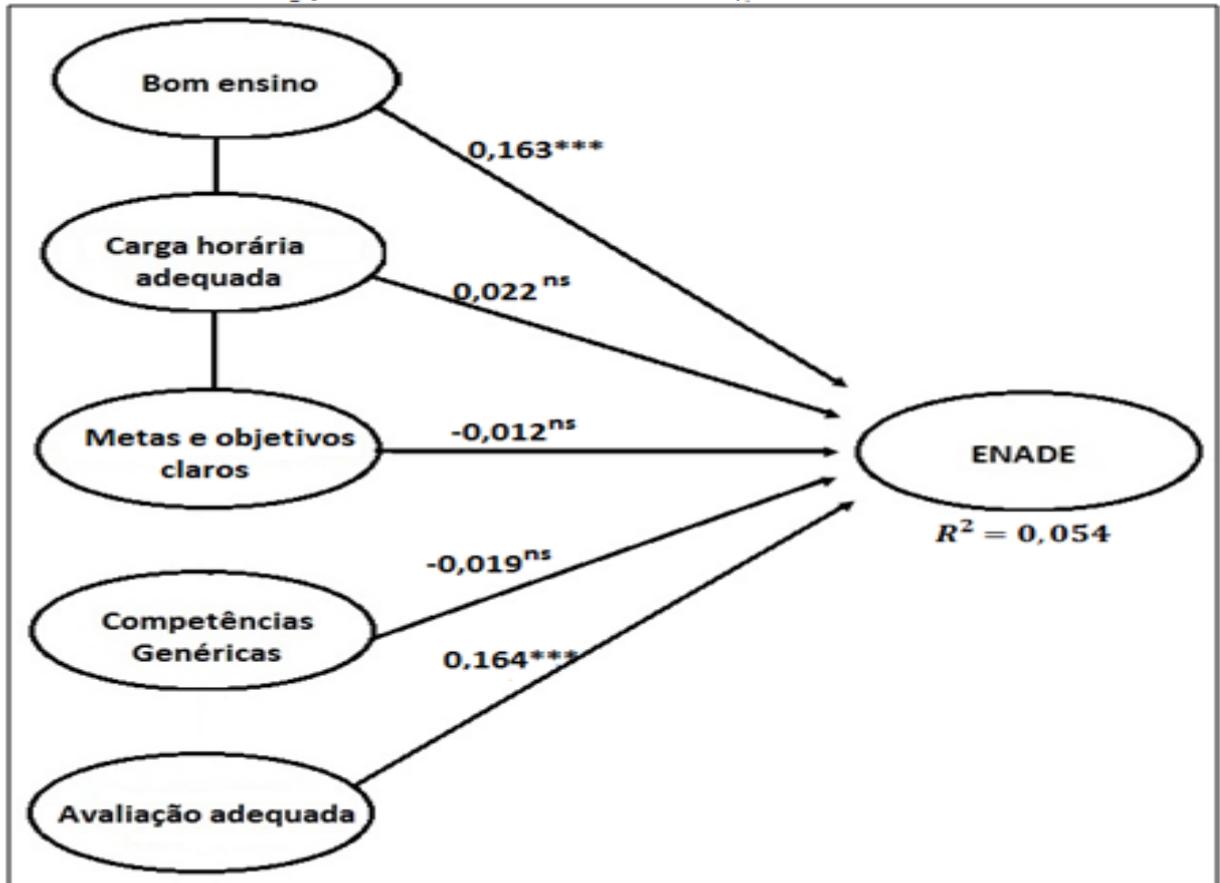
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Muito embora seja notada a existência de relação positiva e estatisticamente significativa entre os construtos 'Bom Ensino' e 'Enade' e 'Avaliação Adequada' e 'Enade', os indicadores de ajuste do modelo obtidos não se mostraram suficientemente satisfatórios, sobretudo o χ^2/Gl , acima do piso de 3 recomendado pela literatura.

Nesse aspecto, foram avaliados os resíduos padronizados e os Índices de Modificação (IM) buscando a reespecificação do modelo estrutural. Como foram notados valores MI superiores a 10 entre os construtos 'Bom Ensino', 'Carga Horária Adequada' e 'Metas e Objetivos Claros', o modelo estrutural foi então reespecificado

compreendendo caminhos (covariância) entre cada um desses 3 construtos exógenos, conforme apresentado na Figura 04:

Figura 04 - Resultado do modelo reespecificado Final.



Nota: $\chi^2 = 519,276$, gl183 (sig. 0,01); $\chi^2/Gl = 2,838$; GFI = 0,924; AGFI = 0,904; NFI = 0,910; IFI = 0,940; CFI = 0,939; TLI = 0,930; PCFI = 0,818; RMSEA = 0,057.

Onde, *** é estatisticamente significativa ao nível de 1%.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Após a reespecificação, o χ^2/Gl convergiu para baixo do teto de 3, mantendo-se os demais índices dentro dos limites preconizados na literatura. É possível notar que 'Bom Ensino' apresenta relação positiva e estatisticamente significativa com a nota do Enade, confirmando assim H1. Como a dimensão 'Bom Ensino' é caracterizada por práticas de como proporcionar aos alunos um retorno sobre o seu desenvolvimento, explicar bem os assuntos, tornar o curso interessante por meio de variáveis que tratam desde motivação, *feedback*, boa didática e interação do docente e capacidade em explicar e esclarecer os assuntos, influenciando o

processo ensino-aprendizagem, é salutar que apresente relacionamento com a nota do Enade.

Beck e Rausch (2014), dentre os seus resultados, informaram que a qualidade percebida em 'Bom Ensino' é àquela que o docente possui conhecimento sobre a matéria ministrada, habilidade didática em apresentar os conteúdos, mediar, contribuir na aprendizagem com abertura de diálogo sobre a metodologia adotada.

Assim, a escala 'Bom Ensino' que apresenta variáveis que tratam da motivação do corpo docente junto aos alunos, do tempo que os professores interagem para saber como andam o desenvolvimento dos alunos, buscam entender as dificuldades dos estudantes, dão um feedback da performance dos discentes, explicam bem os assuntos que estão sendo trabalhos durante a disciplinas, mostram o quanto os professores estão dedicados para desenvolver um bom trabalho aos alunos e como os estudantes se sentem preparados para realizar um exame nacional, tem relação direta com o desempenho do aluno no Enade.

Vale ressaltar que um 'Bom Ensino' sob a ótica do processo de ensino-aprendizagem é caracterizado também pelo conhecimento, motivação e influência do docente junto ao discente. Um 'Bom Ensino' reflete no aprendizado obtido pelo aluno e se consolida com a absorção dos assuntos, possibilitando-lhes a resolução de atividades que antes não poderiam ser resolvidas pela falta de profundidade conceitual, impactando diretamente no desempenho do aluno juntos aos exames nacionais, nesse caso o Enade.

Na escala 'Bom Ensino' as variáveis apresentam um papel fundamental do professor para conduzir os discentes para um melhor aprendizado, logo esses discentes são direcionados para um bom desempenho no Enade. No processo

ensino-aprendizagem o professor pode influenciar se os discentes irão atingir ou não os objetivos pedagógicos.

Foi notado, também, um relacionamento positivo e estatisticamente significativo de 'Avaliação Adequada' com a nota do Enade, confirmando assim H5. A escala 'Avaliação Adequada' objetiva verificar as práticas de avaliação que podem contribuir no pensar e no compreender do aluno, assim, a exemplo da escala 'Bom Ensino' é salutar que apresente influência significativa sobre o desempenho no Enade.

Essa dimensão traz variáveis relativas à preocupação docentes relação ao aprendizado dos discentes, de forma que o aluno entenda os assuntos e não os memorize. Além disso, o professor se antecipa com perguntas e indagações, não esperando que os fatos aconteçam e trata em relação ao bom discernimento do aluno e não a sua memorização dos assuntos.

Desse modo, o desempenho do professor é fator determinante na *performance* dos discentes, determinando o seu interesse por determinados assuntos e disciplinas devido a atuação do docente.

Os procedimentos de avaliar a *performance* dos discentes devem considerar que o aluno não aprende de forma satisfatória se ele não for instigado a pensar, analisando cenários, ou seja, não aprenderá de forma isolada, ao acaso, sempre vai existir a necessidade de ponderar as habilidades necessárias para o cumprimento das metas do aprendizado que se deseja alcançar.

O método de ensino-aprendizagem em sua forma de avaliação tem se apresentado de forma constante também nos cursos de bacharelado, sobretudo nos cursos de Ciências Contábeis, assim essa dimensão 'Avaliação Adequada' tem

relação direta com o Enade, já que os processos avaliativos bem desenvolvidos nas IES tendem a influenciar no bom desempenho discente neste exame nacional.

Em relação aos demais construtos, não foram notados relacionamentos positivos e estatisticamente significantes com as notas do Enade, refutando-se, assim, H2, H3 e H4.

Considerando que H2 'Carga Horária Adequada', H3 'Metas e Objetivos Claros' e H4 'Competências Genéricas', apresentam, em geral, dimensões que tratam se a carga horária é suficiente para o aprendizado, se o existe o bom estabelecimento de metas e objetivos sobre o padrão de desempenho que se espera dos alunos, se às competências de comunicação, habilidades e tomadas de decisões, provavelmente, os discentes não visualizaram essas características como determinantes.

Assim, os resultados da qualidade percebida nas dimensões 'Bom Ensino' e 'Avaliação Adequada' em relação à nota do Enade podem evidenciar que alunos que percebem uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem e na forma de avaliação tendem a se esforçar mais e se dedicarem aos estudos, refletindo sobremaneira nos resultados dos exames que participarem. Podem até mesmo se esforçarem para um resultado positivo como forma de reconhecimento do esforço da IES em lhe proporcionar um ensino de qualidade, dessa forma, buscam um bom resultado, trazendo, assim, frutos à avaliação formal da IES.

Em relação à questão aberta, fez-se o filtro dos comentários que tinham relação direta com a teoria e que foram sinalizadas de maneira que captassem uma escrita parcial e condizente com os assuntos abordados.

Desse modo, as características que mais se destacaram tratam dos docentes que trabalham com atenção e se antecipam aos problemas, que deixam os alunos à vontade para interagirem, tem um corpo docente bem selecionado, fornecem várias formas do conhecimento, promovendo bons eventos com temas em discussão na sociedade, buscam a excelência em seu ensino-aprendizado, preocupando-se em oferecer profissionais competentes e um rol de disciplinas que busque elevar o nível de conhecimento, bem como prepará-los para o mercado competitivo, características que denotam a dimensão do 'Bom Ensino'.

As metas e os objetivos são claros na visão dos discentes quando eles se sentem parte integrante da IES. Assim, essa dimensão 'Metas e Objetivos Claros' foi caracterizada nas respostas quando os alunos se manifestaram informando que observam que a IES espera que eles possam representá-la fortemente, seja no mercado competitivo ou nas avaliações nacionais (Enade e Exame de Suficiência). Em contraponto, esperam que a IES estabeleça um processo de transparência das suas ações e objetivos institucionais e pedagógicos.

A dimensão 'Avaliação Adequada' foi caracterizada nas respostas dos discentes no momento em que eles abordaram que os professores desenvolvem ações que facilitam o aprendizado. No entanto, houve contraponto, ao informarem que há docentes que são muito tecnicistas e abordam os assuntos de maneira que não conseguem associar diretamente a teoria com a prática. Uma característica peculiar da escala 'Avaliação Adequada' está no contexto em que os alunos informam que os docentes buscam elevar o nível as atividades e avaliações quando trabalham questões que são abordados nas últimas provas do Enade e nas edições mais recentes do Exame de Suficiência.

Noutro ponto, os alunos reconhecem que o tempo poderia ser mais adequado para o conteúdo das disciplinas de formação específica, que a carga horária poderia ser repensada, bem como o tempo do curso ser superior aos 4 anos de duração, denotando uma peculiaridade da escala da 'Carga Horária Adequada'. No entanto, visualizam a carga horária suficiente quando esta se relaciona com a formação básica, geral e complementar.

Em relação ao construto de 'Competências Genéricas', os discentes afirmam que se sentem preparados para assumir as funções inerentes ao processo de tomada de decisão na área contábil, bem como são capacitados para lidarem com situações adversas, haja vista que trabalham na área antes ou durante a realização dos seus cursos.

Por fim, os discentes informaram que enxergam o Enade como um simulado em que o aluno necessita de conhecimento técnico e experiência profissional da área para que se tenha uma melhor pontuação. Segundo os alunos o Enade apresenta questões de temas complexos, que muitas das vezes, apenas aqueles que possuem experiência na área são capazes de entendê-las e desenvolvê-las.

Assim, em continuidade, informam que o curso de Ciências Contábeis, poderia incluir matérias mais específicas, próximas ao cotidiano do mercado profissional. Desse modo, o que eles aprendem em sala de aula poderia ser mais aproveitado no ambiente de trabalho. As características apontadas pelos discentes denotam que o instrumento capturou, nas suas dimensões, além de respostas válidas, também comentários que se relacionam com os objetivos de cada escala.

Capítulo 5

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário da Educação Superior nos últimos anos tem apresentado crescimento considerável. Neste contexto, surge a qualidade do ensino que necessita de um planejamento pedagógico muito bem alinhado para não comprometer o desempenho dos discentes, proporcionando-lhes um futuro profissional para atuação no mercado competitivo.

Considerando os aspectos relacionados à avaliação do Ensino Superior em Ciências Contábeis, o estudo teve como objetivo verificar a qualidade percebida nestes cursos de graduação mediante a validação do CEQ, metodologia australiana difundida na década de 1990 e utilizada até os dias atuais no país que é referência em educação superior, bem como em pesquisas científicas no mundo.

Desse modo, o CEQ foi validado no contexto brasileiro, sendo necessário eliminar 3 itens para um melhor ajustamento global (q16 da escala 'CHA'; q19 e q21 ambos da escala 'CGE'). Os resultados da estatística descritiva mostraram elevadas médias nas respostas dos discentes, revelando elementos positivos na qualidade percebida pelos discentes em relação às variáveis do instrumento.

O modelo apresentou um bom ajuste, sendo o CEQ25 um instrumento adequado para avaliação da qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes, podendo ser utilizado na área contábil como ferramenta para a avaliação da qualidade de ensino dos cursos de graduação.

Em relação às hipóteses do estudo (modelo estrutural) que buscavam a relação das dimensões do CEQ com as notas do Enade, confirmou-se (H1) a escala

‘Bom Ensino’ com a nota do Enade, assim, quanto maior a percepção do ‘Bom Ensino’, maior o desempenho apresentado na última avaliação do Enade, impactando positivamente na nota do Enade. Confirmou-se também (H5), com um relacionamento positivo e estatisticamente significativo de ‘Avaliação Adequada’ com a nota do Enade. As demais hipóteses (H2, H3 e H4) foram refutadas.

Nesse aspecto, a qualidade percebida pelos alunos teve uma média elevada, cerca de 62% das variáveis foram avaliadas pelos discente de forma positiva, no entanto, somente 2 das 5 dimensões do CEQ preconizaram que existe relação entre a qualidade percebida e a nota do Enade, o que corrobora em parte quando os discentes sentem que para realizar o exame necessitam de conhecimento técnico e experiência interdisciplinar para entender e desenvolver as questões.

Muito embora as análises não possibilitem a generalização, os resultados mostram-se relevantes no momento em fomentam à reflexão acerca dos fatores inerentes à percepção de qualidade do ensino praticada nos cursos de Ciências Contábeis, contribuindo, assim, à promoção de melhorias no progresso de ensino/aprendizagem, sejam nas IES públicas ou privadas.

Adicionalmente, os resultados alcançados possibilitam contribuir para a análise das peculiaridades e carências do processo educacional em Ciências Contábeis na perspectiva dos públicos interessados: as IES e os discentes, bem como o governo que aplica instrumentos oficiais para avaliação, sendo que a utilização de instrumentos não oficiais por parte das IES, como é o caso do CEQ, pode ser uma prévia para essas instituições tomarem as decisões em tempo hábil para melhorarem a qualidade do ensino e conseqüentemente suas *performances* nos exames nacionais. O estudo ainda pode colaborar para o aperfeiçoamento do

processo de construção do conhecimento das IES participantes da pesquisas, diante das diferentes exigências culturais e sociais do mercado competitivo.

Ressalta-se que a nota do Enade e a qualidade percebida não são da mesma base de discentes, pois os alunos que participaram do último Enade não fizeram parte da composição dessa amostra, caracterizando a limitação do presente estudo. Entretanto, embora os respondentes não tenham participado da última prova Enade, entende-se que a percepção de qualidade do público participante desta pesquisa não seja tão distante dos discentes que participaram do último exame, considerando que a IES tende a manter o alinhamento do projeto ao longo do tempo. Porém, recomenda-se para futuras pesquisas a comparação da qualidade percebida dos alunos participantes no Enade 2015 com os resultados previstos para serem divulgados em 2016.

REFERÊNCIAS

- ALVES FILHO, E. M. Relação entre o Exame Nacional de Desenvolvimento dos Estudantes (ENADE) e o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). **Congresso Nacional de Ciências Contábeis – CONACIC**. Perspectivas Contábeis: Desafio versus Valorização Profissional. Maceió, AL. 2013. Disponível em: <w.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article>. Acesso em: 22 out. 2015.
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.
- ARAÚJO, E. A. T.; CAMARGOS, M. A.; DIAS, A. T. Aspectos Condicionantes do Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis de Uma IES Privada. **XIV SemeAd. Seminários de Administração USP**. São Paulo, SP. Out 2011. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/14semead/resultado/an_resumo.asp?cod_trabalho=1077>. Acesso em: 23 out. 2015.
- BECK, F.; RAUSCH, F. B. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 38-58, maio/ago. 2014.
- BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade – Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BIANCHI, M. et. al: A percepção e o perfil do discente não Contador sobre o ensino da disciplina de metodologia de custos. **Revista Ambiente Contábil – UFRN – Natal-RN**. v. 5. n. 2, p. 268 – 289, jul./dez. 2013.
- BYRNE, M. FLOOD, B. Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation of the Course Experience Questionnaire. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Vol. 28, No. 2, 2003.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. **Lei n° 12.249**, de 11 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm>. Acesso em: 09 out. 2012.
- BRITO, M. R. F. D. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008.

BROOMFIELD, D.; BLIGH, J. An evaluation of the 'short form' course experience questionnaire with medical students, **Medical Education**, v. 32, p. 367–369. nov. 1998.

CARDOZO, W. et. al: O ensino de métodos quantitativos nos cursos de ciências contábeis. In: **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo, 2006. Disponível em:

<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos62006/an_resumo.asp?cod_trabalho=227>. Acesso em: 19 set. 2015.

CARVALHO, R. J. F. **Os fatores determinantes da satisfação dos alunos de mestrados de continuidade**. Dissertação – Mestrado em Marketing – ISCTE Business School. Portugal, 2009.

CARVALHO, R. M.; SILVA, M.; HOLANDA, F. M. A. Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho de uma IES Pública no Estado do Rio Grande do Norte. In: **Encontro Nacional dos cursos de pós-graduação em Administração – ENANPAD**. 30, Salvador/BA, 2006.

Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-epqb-1220.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

CHALETA, E. et. al: Adaptação e Validação do CEQ - Questionário de Experiência no Curso - Contributo para a Qualidade do Ensino Superior Português. **Review In Portuguese, Spanish and English**, n. ° 3, 2012. Disponível em:

<<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7047/1/TMQ%20n..%C2%BA3%20artigo%209.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC nº. 1.373/2011**. de 14 de dezembro de 2011. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/sisweb/sre>>. Acesso em: 25 out. 2015.

_____. **Exame de Suficiência em Contabilidade**. Disponível em:

<<http://cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=45>>. Acesso em: 31 out. 2014.

CRUZ, A. J. et al: Desempenho dos alunos no ENADE de 2009: um estudo empírico a partir do conteúdo curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. **ASAA JOURNAL - Advances in Scientific and Applied Accounting**, 2013. Disponível em: <<http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/93>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

DOWNIE, N.; MÖLLER, I. The Ramsden Course Experience Questionnaire: A Pilot Study of Final-Year Students Taking Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Degree Courses. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, v. 1, p. 77-81, set. 2010.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. **Journal of Marketing Research (JMR)**, v. 18, n. 1, p. 39-50, jan. 1981.

- FERREIRA, M. C.; SANTOS, W. J. L.; PESSANHA, J. F. M. **Assessment of Higher Education: Analysis of Indicators Set By TCU to the IFES**. Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online), Rio de Janeiro, v. 18, n.1, p. 104-124, abr. 2013.
- FIELD, ANDY. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRYER, L. et. al: The adaptation and validation of CEQ and the RSPQ - 2F to the Japanese tertiary environment. **British Journal of Educational Psychology**. p. 1-15. dez. 2011.
- FAVERO, L. P. et. al: **Análise de dados**: modelagem multivariada para tomada de decisão. São Paulo: Campus, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. S. Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, G.; BECK, F.; CUNHA, P. R. Satisfação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis: Estudo em Universidades Públicas de Santa Catarina. **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. EnEPQ 2013. Brasília, DF. Nov 2013.
- GRIFFIN, P. et. al: The Development of an Extended Course Experience Questionnaire. **Quality in Higher Education**, Vol. 9, N. 3, nov. 2003.
- GUJARATI, D. N.; PORTER, D. C. **Econometria Básica**. 5ª ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2011, 924p.
- HAIR, J.F.; RINGLE, C.M.; SARSTEDT, M. PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 19, n. 2, p. 139–151, ago. 2011.
- HAIR, J. F. et. al: **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.
- HUTCHESON, G.; SOFRONIOU, N. **The multivariate social scientist**. London: Sage, 1999.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **[online]**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/Enade>>. Acesso em: 28 out. 2014.
- LIZOTE, S. A. et. al: Satisfação dos acadêmicos com o curso de Ciências Contábeis: um estudo em Instituições de ensino superior privadas. **Advances in Scientific and Applied Accounting**. São Paulo v.7, n.3, p. 407 – 431, dez. 2014
- LYON, P. M.; HENDRY, G. D. The Use of the Course Experience Questionnaire as a Monitoring Evaluation Tool in a Problem-based Medical Programme. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 27, N. 4, abr. 2002.

LONG, M. **The course experience questionnaire and Australian universities**, *Unicorn*, 21 v. 3, p. 27–35. mai. 1995.

KLINE, R. B. **Principles and practice of structural equation modeling**. New York: Guilford Press, v. 2, fev. 2005.

MAGALHÃES, R. L. R.; CUNHA, J. V. A.; COLARES.; A. C. V. Qualidade do Curso de Ciências Contábeis na Avaliação dos Egressos. **RIC - Revista de Informação Contábil** - ISSN 1982-3967 - Vol. 07, no 04, p. 35-54 - Out-Dez/2013. Disponível em:<<http://www.revista.ufpe.br/ricontabeis/index.php/contabeis/article/viewFile/457/341>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

MARION, J. C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. A discussão sobre a metodologia de ensino aplicável a contabilidade. **Revista Atena**. Disponível em:<www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/UERJ>. Acesso em: 10 set. 2015.

MAROCO, J. **Análise Estatística**: com utilização do SPSS. 1. ed. Lisboa:. Edições Sílabo, 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 – ReAT** | vol. 2, n. 1, JAN./JUN. – 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MCINNIS, C. et. al: **Development of the Course Experience Questionnaire (CEQ)**. Department of Education, Training and Youth Affairs. Faculty of Education The University of Melbourne, v.1, jun. 2001.

MOROZINI, J. F.; CAMBRUZZI, D., LONGO, L. Fatores que influenciam o fator ensino aprendizagem no curso de ciências contábeis do ponto de vista acadêmico. **Revista Capital Científico**, vol. 5, n. 1, p. 1679-1991, 2007.

NOSSA, V. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica. **Caderno de Estudos**. São Paulo, FIECAFI, nº 21 – Maio a Agosto/1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cest/n21/n21a05>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

OLIVEIRA, F. B.; CRUZ, F. O. Revitalizando o processo ensino-aprendizagem em administração. **Cadernos FGV EBAPE.BR**, Volume V – Edição Especial – Janeiro, 2007.

ONUSIC, L. M. A Qualidade de Serviços de Ensino Superior – o Caso de Uma Instituição de Ensino Público. **XXXV Encontro da ANPAD. EnANPAD**. Rio de Janeiro, RJ. Set 2014. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2657>>.pdf. Acesso em: 24 nov. 2015.

PAIVA, G. S. Avaliação do desempenho dos estudantes da educação superior: a questão da equidade e obrigatoriedade no provão e Enade. **SciELO, Ensaio**, Rio de

Janeiro, v. 16, n. 58, p. 31-46, jan./mar. 2008. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a03v1658.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

PATI, C. As 100 melhores universidades do mundo [on line]. Disponível em:
<<http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-100-melhores-universidades-do-mundo-segundo-o-qs>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

PESTANA, M.H.; GAGUEIRO, J.N. - **Análise de Dados para Ciências Sociais**. 4. ed. Editora Síbaló, Lisboa, 2005.

PINHEIRO, F. M. G. et. al: O perfil do contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: uma análise sob a perspectiva da taxonomia de bloom. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**. Vol. 11 - Nº1 - jan/jun 2013. Disponível em:
<<http://www.contextus.ufc.br/2014/index.php/contextus/article/view/541>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POLIDORI, M. M.; ARAÚJO, C. M. M.; BARREYRO, G. B. SINAES: Perspectivas e Desafios na Avaliação da Educação Brasileira. **Revista Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a02v1453>. Acesso em: 02 dez. 2015.

POLIDORI, M. M. et. al: Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011.

RAMSDEN, P. A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire, **Studies in Higher Education**, 16 v. 2, p. 129–150, jul. 1991.

RECKASE, Mark D. **Statistics for Social and Behavioral Sciences: Multidimensional Item Response Theory**. Springer: New York, p. 355, 2009.

REIS, A. O. et. al: Perfil do Profissional Contábil: Habilidades, Competências e Imagem Simbólica. In: **XIV Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**. 2014. Novas perspectivas na pesquisa contábil, São Paulo, 2014.

RICHARDSON, J. T. E. A British evaluation of the course experience questionnaire, **Studies in Higher Education**, 19, v 1, p. 59–68, nov. 1994.

RIBAS, J.R.; VIEIRA, P. R. C.. **Análise Multivariada com o uso do SPSS**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2011.

SANTOS, N. A.; AFONSO, L. E. Análise do Conteúdo das Provas da Área de Ciências Contábeis: Edições do Provão 2002/2003 e do ENADE de 2006. In: **ENCONTRO DA ANPAD**. 26, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Congresso. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

SLOMSKI, V. G. Saberes que Fundamentam a Prática Pedagógica do Professor de Ciências Contábeis. In: 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2008, São Paulo. **Anais do 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, 2008.

SCHMITZ, J. L. Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo do curso de Ciências Contábeis da UFSC às diretrizes curriculares nacionais, ao ENADE e ao exame de suficiência do CFC. 2008. 258 p. **Dissertação (Mestrado em Contabilidade)** – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, E. S.; MACHADO, L. S. **Determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. Universidade Federal de Alagoas, UFAL. Maceió – AL. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/421>. Acesso em: 31 ago. 2015.

STEELE, G. A.; WEST, S.A.; SIMEON, D.T. Using A Modified Course Experience Questionnaire (CEQ) to Evaluate the Innovative Teaching of Medical Communication Skills. **Education for Health**, v. 16, N. 2, p.133–144, jul. 2003.

STERGIOU, D. AIREY, D. Using the Course Experience Questionnaire for evaluating undergraduate tourism management courses in Greece. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education**, 11, v 1. p. 41-49. mar. 2012.

TEDESCO, K. V. Elementos da Contabilidade Gerencial e desempenho no ENADE: um estudo nos cursos de graduação em Ciências Contábeis de SC. **XIX Congresso Brasileiro de Custos** – Bento Gonçalves, RS, Brasil, 12 a 14 de novembro de 2012.

TEODORO, J. D. et. al: Estratégias de Ensino-Aprendizagem: Estudo Comparativo no Ensino Superior nas Áreas de Educação e Ciências Contábeis. In: **III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – Anais EnEPQ**. João Pessoa, 2011.

TIBOLA, J. A.; SILVEIRA, A.; MAIS, I. Atributos de Qualidade em Disciplinas de Administração e Ciências Contábeis voltadas para o Estudo de Custos: o Ponto de Vista dos Discentes. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**. REPeC, Brasília, v. 6, n. 4, art. 3, p. 383-398, out./dez. 2012.

TOLENTINO, J. E. F. et. al: O Perfil Esperado de um Professor de Contabilidade: uma análise a partir dos estudantes da Cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil** – CRCSC, ISSN (Impresso) 1808-3781 - ISSN (Eletrônico) 2237-7662, Florianópolis, v. 13, n. 39, p.09-20, maio/ago. 2014.

TUCKER, B.; JONES, S.; STRAKER, L. Online student evaluation improves Course Experience Questionnaire results in a physiotherapy program. **Higher Education Research & Development** . v. 27, N. 3, p. 281–296, set. 2008.

VASCONCELOS, A. F. Fatores que Influenciam as Competências em Docentes de Ciências Contábeis. **XXXIV Encontro da ANPAD**. EnANPAD 2010.RJ. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/epq2819.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

VENTURINI, J. et. al: Satisfação dos alunos do Curso de Ciências Contábeis da Unifra: um estudo à Luz das Equações Estruturais. **Congresso USP de Contabilidade e Controladoria**. São Paulo, SP. 2008. Disponível em <<http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos82008/551.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

WATTY, K. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**, v. 13, n. 2, p. 120-131, mai. 2005.

ZONATTO, V. C. S. et. al: Evidências da Relação entre Qualificação Docente e Desempenho Acadêmico: uma análise à luz da Teoria do Capital Humano. **Revista Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, jan/abr 2013.

ANEXOS

ANEXO “A”: INSTRUMENTO DE COLETA DOS DADOS

O ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: Uma avaliação da qualidade percebida pelos discentes da graduação

Caros Estudantes,

Eu, Wellington Dantas, Mestrando em Ciências Contábeis pela FUCAPE Business School, estou em fase de desenvolvimento da minha Dissertação sob a orientação do Prof. Dr. Valcemiro Nossa. Neste ponto, venho solicitar a sua fundamental colaboração no sentido de responder este questionário. Informo que o tratamento estatístico das informações coletadas será feito de forma coletiva e confidencial, ou seja, não serão expostas as informações das instituições de forma isolada.

INFORMAÇÕES DESCRITIVAS DO (A) DISCENTE

Idade _____

Sexo _____

Período que está cursando a graduação em Ciências Contábeis _____

Modalidade da IES que está cursando a graduação em Ciências Contábeis _____

Região da Instituição de Ensino que está cursando a graduação em Ciências Contábeis _____

Estado da Instituição de Ensino que está cursando a graduação em Ciências Contábeis _____

Escreva a Instituição de Ensino que você está cursando a graduação em Ciências Contábeis (não será divulgado) _____

Informe, se possível, o seu Coeficiente de Rendimento Acadêmico - C.R.A. (Média geral de todas as disciplinas até o momento).

Não será divulgado (o aluno não se identifica ao preencher este formulário). _____

COURSE EXPERIENCE QUESTIONNAIRE (CEQ)

Q1- O corpo docente deste curso motiva os alunos a fazerem seu melhor trabalho.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q2- Os docentes disponibilizam um tempo necessário para comentar sobre o desenvolvimento dos alunos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q3- A equipe de docentes faz um esforço real para entender as dificuldades que os alunos possam ter com o seu trabalho.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q4- O corpo docente normalmente dá um feedback útil sobre como os alunos estão no desenvolvimento do curso.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q5- Os professores são muito bons na explicação dos assuntos aos alunos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q6- Os docentes demonstram que desenvolvem um trabalho árduo para atualizar e contextualizar os assuntos para os alunos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q7- É relativamente fácil descobrir o que é esperado do aluno neste curso.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q8- É sempre fácil saber o nível de desempenho que se espera dos alunos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q9- Geralmente tenho a ideia clara de como está o meu desenvolvimento e o que é esperado de mim.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q10- Os Professores realmente deixam claro, desde o início, o que eles esperam dos alunos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q11- A equipe de docentes parece mais interessada em testar o que o aluno entendeu e não o que ele memorizou.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q12- A equipe de docentes faz perguntas se antecipando aos problemas, e não apenas sobre os fatos que aconteceram.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q13- Para fazer bem este curso, tudo o que o aluno realmente não precisa é de uma boa memória, e sim, de um bom discernimento.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q14- A carga de trabalho é muito pesada.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q15- Não temos tempo suficiente para compreender as coisas que temos de aprender.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q16- Há muita pressão dos docentes em mim enquanto estudante para aprender os assuntos.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q17- O volume de informações a serem obtidas através deste curso, evidencia que não posso ter uma compreensão adequada dos conhecimentos.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q18- Este curso possibilitou o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q19- Este curso tem aguçado minhas habilidades analíticas.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q20- Este curso tem ajudado a desenvolver a minha capacidade de trabalhar como um membro de equipe.
 Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q21-Como resultado de fazer este curso, sinto-me mais confiante em abordar os problemas desconhecidos.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q22-Este curso tem melhorado minhas habilidades de comunicação escrita.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q23-Este curso me ajuda a desenvolver a capacidade de planejar minha própria trabalho.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q24-Sinto-me preparado para realizar o ENADE e/ou Exame de Suficiência.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Q25-No geral, estou satisfeito com a qualidade do curso.

Discordo Totalmente Discordo Parcialmente Indiferente Concordo Parcialmente Concordo Totalmente

Pergunta aberta: faça comentários que julgar importante (opcional).

Anexo B: Matriz de covariância dos resíduos padronizados.

	q20	q14	q17	q15	q11	q13	q12	q18	q23	q22	q7	q8	q9	q10	Q1	q2	q3	q4	q5	q6	q24	
q20	0																					
q14	-0,041	0																				
q17	1,261	0,006	0																			
q15	0,339	0,039	-0,258	0																		
q11	-0,203	-0,302	-0,68	-0,556	0																	
q13	0,846	0,657	0,805	0,263	-0,02	0																
q12	0,398	-0,627	0,177	-0,438	0,163	-0,114	0															
q18	0,202	-0,82	0,705	0,315	-0,689	0,368	-0,511	0														
q23	-1,153	-0,053	0,915	0,488	1,716	1,239	1,122	0,151	0													
q22	0,031	0,508	0,945	0,459	-0,962	-0,553	-0,32	-0,124	0,444	0												
q7	0,065	-1,151	-0,979	-0,505	-0,433	-0,423	-0,534	-0,727	2,31	0,052	0											
q8	-0,621	-0,118	-0,463	0,211	-0,86	-1,135	-1,647	-1,892	0,608	-1,308	0,469	0										
q9	0,351	1,767	2,074	2,611	0,388	2,223	2,403	-0,142	2,94	1,668	-0,7	0,124	0									
q10	-0,26	1,065	0,736	0,671	0,294	1,832	0,937	0,459	2,263	0,757	0,058	-0,696	0,672	0								
Q1	-1,665	0,377	0,322	-1,564	0,124	-0,844	-0,843	-0,195	1,887	1,242	0,923	1,515	1,046	-0,066	0							
q2	-1,961	0,391	-0,569	-1,548	1,587	0,367	1,346	0,024	0,756	0,298	0,669	0,888	-0,651	0,113	-0,071	0						
q3	-1,914	-0,662	-1,82	-2,731	0,813	-0,733	-0,165	-0,379	0,724	-0,383	-0,386	1,001	-0,937	-0,88	0,614	0,217	0					
q4	-1,852	1,416	-0,188	-0,865	1,98	-0,087	0,825	0,908	1,192	1,196	1,531	2,579	0,394	1,111	-1,16	0,972	0,37	0				
q5	-1,418	0,083	-0,773	-2,401	0,235	-2,108	0,117	1,107	1,339	1,154	-2,383	-1,349	-2,331	-1,174	0,311	-1,01	-0,074	-0,425	0			
q6	-1,69	0,02	-1,175	-2,106	-0,195	-0,56	-0,552	-0,284	-0,523	-0,221	-1,821	0,003	-2,555	0,884	0,379	-0,275	-0,966	0,248	0,917	0		
q24	0,12	1,689	0,42	0,321	-0,065	-1,179	-1,024	0,008	2,019	0,307	0,479	1,323	-0,622	0,83	-1,453	0,47	0,211	-1,602	1,612	0,351	0	

Anexo C – Análise Fatorial Exploratória do CEQ25.

Escalas	Itens	Componentes				
		1	2	3	4	5
Bom ensino	Q5	,709				
	Q4	,776				
	Q6	,780				
	Q2	,723				
	Q3	,758				
	Q1	,796				
	Q24	0,502				
Metas e Objetivos Claros	Q7		,858			
	Q8		,768			
	Q9		,578			
	Q10		,741			
Carga horária adequada	Q14					,814
	Q17					,776
	Q15					,811
Avaliação adequada	Q11				,970	
	Q13				,658	
	Q12				,843	
Competências Genéricas	Q18			,870		
	Q23			,675		
	Q22			,792		
	Q20			0,645		

Nota: KMO de 0,819, Qui-quadrado de 6.187,47 no teste de esfericidade de Bartlett, significativa a 0,000. Variância média extraída de 60,91%.

ANEXO 'D' – RELAÇÃO DE NOTAS DO ENADE – PLATAFORMA E-MEC 2015	
INSTITUIÇÕES	Conceito Enade (Faixa)
Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina - FACAPE	3
Faculdade de Ciências Gerenciais – FACIG	3
FACULDADES INTEGRADAS DE TANGARÁ DA SERRA	3
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	1
Centro de ensino superior de conselheiro Lafaiete-MG	4
Centro Universitário de Volta Redonda - UniFOA	3
UnifavipDevry Pernambuco	3
Faculdade FACCAT Tupã	5
Faculdade Capim Grosso – FCG	2
Faculdade Cenecista de Varginha - FACECA	3
Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro- FCETM	2
Faculdade Multivix Nova Venécia	5
Faculdade Salesiana Dom Bosco	2
Faculdade São Francisco de Juazeiro - FASJ	-
Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI	5
Faculdades Doctum de Juiz de Fora – MG	-
Faculdades Integradas de Aparício Carvalho - FINCA	2
Fucape Business School	4
Unidade de Ensino Superior Dom Bosco	3
Universidade Anhanguera Uniderp	2
Universidade de Cruz alta - Cruz alta	2
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVAS	2
Universidade Estácio de Sá	3
Universidade Estadual de Feira de Santana	2
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	4
Universidade Norte do Paraná – UNOPAR	3
Universidade Paulista – UNIP	4