

## **EPC259 - AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS DE CONTABILIDADE: UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA COM BASE NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES QUANTO À APRENDIZAGEM**

### **Autoria**

Igor Pereira da Luz

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Sandra Rolim Ensslin

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Carlos Eduardo Facin Lavarda

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

### **Resumo**

Na busca da eficácia na forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem, diversas áreas têm buscado a avaliação dos alunos sobre o ensino para a discussão das estratégias de aprendizagem. Na Contabilidade, constatou-se a realização de estudos fazendo uso dos indicadores da Student Evaluations of Teaching. A visão crítica a esta metodologia apresenta que essa é especialmente composta por indicadores já estabelecidos, sem incorporar as percepções e visões dos alunos sobre quais metodologias/métodos de ensino promoveriam melhor resultado da aprendizagem. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo construir um modelo de avaliação de desempenho do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente da aprendizagem de uma disciplina de formação própria do curso de Ciências Contábeis, com base na visão dos acadêmicos, conforme sugestão de Wagner et al. (2012), Bevitt (2015) e Jossberger et al. (2017). A construção do modelo de avaliação ad hoc foi realizada pela metodologia Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista. Foram realizadas entrevistas com os discentes e foi construído um modelo piloto com base nas informações identificadas. Esse modelo, composto pelas áreas Conteúdo, Didática e Avaliação de Aprendizagem, foi apresentado e legitimado. Este estudo explorou a área Avaliação de Aprendizagem. Os achados do estudo indicam que os discentes têm preferência por uma diversidade de métodos de avaliação como a resolução de exercícios e pesquisas relacionadas ao conteúdo. Baseadas no diagnóstico da avaliação, foram apresentadas sugestões para que os docentes utilizem estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem na disciplina segundo a percepção dos alunos.

## AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM DISCIPLINAS DE CONTABILIDADE: UMA PROPOSTA CONSTRUTIVISTA COM BASE NA PERCEPÇÃO DOS DISCENTES QUANTO À APRENDIZAGEM

### RESUMO

Na busca da eficácia na forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem, diversas áreas têm buscado a avaliação dos alunos sobre o ensino para a discussão das estratégias de aprendizagem. Na Contabilidade, constatou-se a realização de estudos fazendo uso dos indicadores da *Student Evaluations of Teaching*. A visão crítica a esta metodologia apresenta que essa é especialmente composta por indicadores já estabelecidos, sem incorporar as percepções e visões dos alunos sobre quais metodologias/métodos de ensino promoveriam melhor resultado da aprendizagem. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo construir um modelo de avaliação de desempenho do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente da aprendizagem de uma disciplina de formação própria do curso de Ciências Contábeis, com base na visão dos acadêmicos, conforme sugestão de Wagner et al. (2012), Bevitt (2015) e Jossberger et al. (2017). A construção do modelo de avaliação *ad hoc* foi realizada pela metodologia Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista. Foram realizadas entrevistas com os discentes e foi construído um modelo piloto com base nas informações identificadas. Esse modelo, composto pelas áreas Conteúdo, Didática e Avaliação de Aprendizagem, foi apresentado e legitimado. Este estudo explorou a área Avaliação de Aprendizagem. Os achados do estudo indicam que os discentes têm preferência por uma diversidade de métodos de avaliação como a resolução de exercícios e pesquisas relacionadas ao conteúdo. Baseadas no diagnóstico da avaliação, foram apresentadas sugestões para que os docentes utilizem estratégias que auxiliem no processo de aprendizagem na disciplina segundo a percepção dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino da Contabilidade; Aprendizagem; Avaliação de Desempenho; Abordagem Construtivista.

### 1. INTRODUÇÃO

Trazer os alunos para a discussão das estratégias de ensino tem sido o tema de vários estudos que buscam, baseados nas percepções e visões dos alunos e demais interessados no resultado advindo do ensino, alcançar mais eficácia na forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem (Henning, Buckle, Henning & Hyland, 2012; Swoger & Hoffman, 2015; Jossberger, Brand-Gruwel, Van de Wiel & Boshuizen, 2017).

Essa preocupação tem merecido atenção de diversas áreas de ensino, inclusive da Contabilidade, cujos estudos abordam a melhoria da qualidade dos cursos, sob o olhar externo, ao direcionarem o ensino para o atendimento das expectativas de mercado (Hassall, Montañó & Anes, 2005; Gammie & Joyce, 2009; Wynder, Wellner & Reinhard, 2013; Christensen, Cote & Latham, 2016). Sob o olhar interno, buscando melhorias no processo de ensino nas disciplinas do curso de Ciências Contábeis, algumas metodologias têm sido utilizadas para que o aluno possa avaliar o desempenho do processo ensino-aprendizagem (Crumbley & Reichelt, 2009). Alguns estudos têm investigado se os resultados desse tipo de avaliação têm efetivamente melhorado o ensino (Crumbley & Reichelt, 2009; Franklin, 2016).

Todavia, os estudos que investigam o uso dessas metodologias não são conclusivos (Stark-Wroblewski, Ahlering & Brill, 2007; Franklin, 2016). O trabalho de Franklin (2016) analisa uma amostra de artigos científicos que investigou as metodologias para avaliações de ensino por parte dos alunos em cursos de Ciências Contábeis e Negócios. O estudo aponta que as avaliações podem ser tendenciosas por parte dos alunos, o autor ainda conclui que novos estudos devem buscar alternativas para avaliação do ensino para que essas sustentem a

tomada de decisão de docentes na condução do ofício de ensinar, bem como na condução do processo de ensino de suas disciplinas.

Dentre as metodologias para a avaliação de ensino da Contabilidade, uma que tem recebido destaque nos estudos de avaliação de desempenho do ensino, especialmente no Reino Unido e na América do Norte, são os indicadores da *Student Evaluations of Teaching (SET)*, por meio dos quais os alunos avaliam a eficácia dos docentes no ensino e o resultado da aprendizagem nas disciplinas (Crumbley & Reichelt, 2009). Cumpre salientar que os estudos que objetivaram testar a validade dos achados concluíram que, quando esses são utilizados para fins de controle, tendem a levar a um comportamento disfuncional dos docentes que acabam sendo mais flexíveis nos níveis de exigência (reduzindo os padrões) para com os discentes a fim de obterem melhor avaliação (Crumbley, Henry & Kratchman, 2001; Yunker & Yunker, 2003; Crumbley & Reichelt, 2009). O estudo de Stark-Wroblewski et al. (2007) ainda concluiu que, além das informações geradas pela aplicação da *SET*, devem ser incluídas no processo de avaliação do ensino medidas que resgatem e considerem o resultado da aprendizagem dos alunos para documentar a eficácia do ensino de uma forma mais ampla.

Cumpre observar a presença de dois aspectos em comum dessas metodologias exploradas nos estudos citados: (i) buscam identificar a percepção e visão dos alunos para avaliar e classificar o desempenho dos docentes; e (ii) são compostas por indicadores já definidos (padrão) para que os alunos façam a avaliação de todas as práticas pedagógicas que estão sendo executadas no ensino dos conteúdos (Franklin, 2016). Com essa constatação e considerando as especificidades de cada curso e da modalidade de cada disciplina em função do Plano Político Pedagógico, do perfil de seus docentes e das características geográficas e políticas de cada local, algumas questões ecoam: Com seria feita essa avaliação se os alunos tivessem a oportunidade de propor os indicadores com base em suas percepções e visão do que promoveria melhor resultado da aprendizagem? E se a avaliação fosse feita com o objetivo de gerar informações para apoiar os docentes na tomada de decisão quanto à escolha dos métodos/metodologias de condução dos conteúdos das disciplinas em vez de apenas ranqueá-los? Na visão dos autores desta pesquisa, considerar e investigar essas questões parece contribuir para o tema, apoiada nos achados do estudo de Franklin (2016).

A avaliação de desempenho da eficiência e eficácia do ensino da contabilidade abrange áreas distintas: ligadas à disciplina, focando no conteúdo e didática, e ligadas à avaliação de aprendizagem. Nas últimas décadas, pesquisas nesta última área têm ganhado espaço no meio científico, com os estudos de Chaves (2003), Luckesi (2008), Garcia (2009) e Wagner et al. (2012) que apontam para novos rumos que as práticas pedagógicas devem tomar quanto à avaliação de aprendizagem. Esses novos rumos se justificam, pois, as práticas de avaliação de aprendizagem refletem muitos dos significados que os acadêmicos têm sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Os estudos apontam que a avaliação influencia diretamente o desenvolvimento de práticas e estratégias de aprendizagem, levando o aluno a procurar por uma aprendizagem profunda ou superficial, dependendo de suas expectativas nas disciplinas (Struyven, Dochy & Janssens, 2003; Garcia, 2009).

Buscando contribuir para essa área de investigação, a pergunta que norteia este estudo é: Quais indicadores podem melhor promover a aprendizagem dos conteúdos de uma disciplina de formação específica e são capazes de subsidiar as escolhas do docente quanto aos métodos, metodologias e estratégias de ensino, com base na percepção dos alunos do curso? Assim, o objetivo desta pesquisa consiste em construir um modelo de avaliação do processo ensino-aprendizagem dos conteúdos de uma disciplina de formação específica do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública do Sul do País, com base na visão dos acadêmicos, a fim de gerar informações para auxiliar o docente na escolha dos processos que levem os alunos à aprendizagem dos conteúdos.

Para atender ao objetivo estabelecido, selecionou-se, como instrumento de intervenção, a metodologia Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista (MCDA-C) (Ensslin, Dutra & Ensslin, 2000; Ensslin, Neto & Noronha, 2001; Ensslin, Giffhorn, Ensslin, Petri & Vianna, 2010). Justifica-se a escolha dessa metodologia construtivista por permitir que seja desenvolvido conhecimento nos alunos sobre as habilidades e competências que devem adquirir/desenvolver na disciplina, bem como as reflexões e relações que devem ser capazes de fazer entre a teoria repassada e a prática da Contabilidade das instituições.

Assim, serão identificados os aspectos considerados relevantes e necessários para auxiliar a tomada de decisão do professor para identificar a melhor forma de realizar sua função de ensinar, segundo a percepção dos alunos. Os modelos Multicritério, sob a perspectiva Construtivista, podem ser desenvolvidos e aplicados em diversas áreas, quando o decisor tem por objetivo selecionar, ordenar, classificar ou descrever alternativas de um processo decisório com base nos múltiplos critérios que ele considera necessários e suficientes para avaliar o contexto (Ensslin et al., 2001).

Dentre os estudos que fizeram uso da metodologia MCDA-C em distintas áreas de aplicação, citam-se: Ensslin, Ensslin, Rocha, Marafon & Medaglia (2013); Machado et al. (2015); Longaray, Ensslin, Ensslin, Dutra & Munhoz (2016); Longaray et al. (2018), inclusive para a tomada de decisão na área de ensino (Igarashi, Ensslin, Ensslin & Paladini, 2008). Nessa conjuntura, optou-se pela criação de um modelo de avaliação com base nas preferências dos alunos de Contabilidade, neste estudo, apenas uma disciplina formativa do curso de Ciências Contábeis, explorando os indicadores elaborados e se atentando às recomendações.

O estudo justifica-se pela oportunidade de trazer as preferências dos alunos para a discussão da aprendizagem e pela possibilidade de utilizar a avaliação dos mesmos como apoio à tomada de decisão do professor. O trabalho ainda atende ao chamado de Hargreaves (2005, p.223) que, em seu estudo sobre as concepções de aprendizagem, incentiva para o “pensar fora da caixa” e buscar criticamente quais abordagens de avaliação realmente satisfazem as preferências de aprendizado, bem como ao chamado de Franklin (2016) que pede ‘alternativas’ para a avaliação do ensino por parte dos alunos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Avaliação do Ensino pelos Alunos

A fim de criar um modelo de avaliação de desempenho com base nas preferências dos alunos da disciplina, foram buscados, na literatura, estudos que trouxessem a discussão sobre a avaliação do ensino pelos alunos para saber como estão se desenvolvendo as pesquisas nessa área.

Há algum tempo têm se intensificado o debate sobre a qualidade do ensino oferecido, e nesse debate um ponto que chama atenção é a avaliação do ensino por parte dos alunos (Wagner et al., 2012). Estudos apontam que, cada vez mais, as avaliações de ensino dos alunos são utilizadas pelas universidades para avaliar o desempenho do ensino e a qualidade da Educação (Kuzmanovic, Savic, Popovic & Martic, 2013). No entanto, os resultados desses estudos têm apontado que a forma como a avaliação do ensino é realizada é altamente frágil e suscetível a múltiplas formas de influência (Darwin, 2012), podendo inclusive atrapalhar o processo de evolução do ensino (Crumbley & Reichelt, 2009).

Alguns desses estudos são baseados na abordagem tradicional de avaliações de ensino dos alunos com os indicadores da *Student Evaluations of Teaching (SET)*, em que os alunos avaliam o desempenho do ensino de seu professor ao final de um período, e as classificações de todos são agregadas para formar as médias de cursos que são usadas como *feedback* aos professores visando melhorar o desempenho (Stark-Wroblewski et al., 2007; Crumbley & Reichelt, 2009; Kuzmanovic et al., 2013).



A utilização dos indicadores da *SET* para classificação, assim como outras formas de avaliação, tem se mostrado problemática, pois não considera as diferenças de cada contexto (Kuzmanovic et al., 2013) e acarreta o comportamento disfuncional dos professores, levando à inflação de notas e deflação do trabalho, gerando um processo contrário à evolução do ensino (Crumbly & Reichelt, 2009). Visando a esses fatores, buscaram-se alternativas para os alunos avaliarem o ensino tendo como objetivo sua melhora (Stark-Wroblewski et al., 2007; Franklin, 2016). Essas alternativas partem da ideia de que, para avaliar ambientes de aprendizagens complexos, são necessários meios de avaliação mais complexos do que os que são oferecidos atualmente (Darwin, 2012).

Dentre essas alternativas, entrevistar os alunos pode fornecer informações valiosas sobre suas percepções e expectativas que podem ajudar a entender seus pontos de vista e a dificuldades que enfrentam, bem como identificar suas necessidades (Jossberger et al., 2017). É importante considerar os gostos pessoais na avaliação do ensino, pois estes podem ter papel importante no desenvolvimento de um ensino mais eficaz (Gross, Lakey, Edinger, Orehek & Heffron, 2009).

Algumas alternativas são sugeridas para a avaliação do ensino. Kuzmanovic et al. (2013) propõem uma abordagem com base na análise conjunta em duas partes para as avaliações dos alunos. A primeira envolve o uso de análises conjuntas para determinar as preferências individuais, bem como a importância desses aspectos. A segunda inclui as avaliações convencionais dos alunos e dos professores com base nos critérios especificados para a obtenção dos dados sobre preferências e classificações, e formulação da avaliação abrangente da eficácia dos professores.

O estudo de Franklin (2016) visa aos mesmos problemas e sugere uma abordagem alternativa que se concentra em uma avaliação final fechada de comportamentos específicos do professor, combinada com uma revisão cega de pares conduzida por membros da instituição. No entanto, não foram encontrados, na literatura, estudos que tenham testado esses métodos alternativos de avaliação de ensino e que comprovem sua efetividade em busca de uma melhor aprendizagem.

Por fim, é consenso entre os estudos que, para a avaliação de ensino referente à sua qualidade e classificação e promoção dos professores, só a avaliação pelos alunos não é suficiente (Darwin, 2012; Kuzmanovic et al., 2013). Devem ser buscados outros aspectos para melhor parâmetro do ensino que se têm praticado, tais como: medidas de aprendizagem (Stark-Wroblewski et al., 2007) e avaliação cega por pares (Franklin, 2016).

## 2.2 Visão dos Alunos sobre a Avaliação de Aprendizagem

Além da discussão da forma como os alunos devem avaliar o desempenho do ensino, uma parte da literatura tem buscado a visão dos alunos sobre métodos de avaliação de aprendizagem, enfatizando que esta não é uma ciência estabelecida e reflete as estratégias das instituições nas quais ela está inserida (Henning et al., 2012). Essa temática foi utilizada para cotejar as visões apresentadas na literatura com a dos alunos do estudo.

Poucos trabalhos, nessa temática, têm trazido a visão dos alunos sobre os métodos de avaliação de aprendizagem, e, mesmo nesses estudos, nem todos têm focado na opinião dos alunos sobre essa avaliação de aprendizagem. O estudo de Bevitt (2015) examina o impacto das preferências de avaliação e a experiência dos alunos, pois é um dos poucos trabalhos que visa às preferências dos alunos em vez de testar os métodos. Um dos achados do estudo é que, pelas diversas experiências e preferências de avaliação, o impacto de métodos inovadores no desempenho é difícil de prever. O autor ainda propõe que as inovações futuras devem explorar mecanismos de escolha de avaliação que permitam aos alunos formar suas próprias avaliações. Todavia, essa temática ainda tem sido pouco explorada na literatura.

O foco dos demais trabalhos busca diversificar as abordagens de avaliação e testar os resultados dessas abordagens no rendimento dos alunos e na eficácia do ensino. Nesse contexto, em diversas áreas, os achados apontam que diversificar a avaliação de aprendizagem pode levar a uma aprendizagem mais significativa (Tejedo-Romero, Rosa, Corcoles & Ponce, 2015), melhorar o desenvolvimento de estratégias (Swoger & Hoffman, 2015) e até melhorar o desenvolvimento em grupo (Tarhan & Ayyıldız, 2015).

Dentre essas diversidades de técnicas, há a *Problem-Based Learning (PBL)* ou Aprendizagem Baseada em Problemas (Tarhan & Ayyıldız, 2015) e *Workplace Simulations (WPS)* ou Simulações de Local de Trabalho que são abordagens bem semelhantes (Jossberger et al., 2017). Essas técnicas são centradas nos alunos e utilizadas em ambientes colaborativos para buscar soluções para problemas usando os conhecimentos da disciplina e pesquisas orientadas pelo professor (Tarhan & Ayyıldız, 2015; Jossberger et al., 2017). Essas podem ser utilizadas tanto como método de ensino, quanto na avaliação de aprendizagem, com base nas soluções encontradas pelos alunos. Os estudos dessas técnicas apontaram que sua utilização pode ser útil com outras formas de aprendizagem (Amyot, 2014; Tarhan & Ayyıldız, 2015) e pode aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem, se for bem regulada pelo professor da disciplina (Jossberger et al., 2017).

Esses trabalhos variam em buscar as visões dos alunos por meio de entrevistas semiestruturadas e em tentar validar os métodos pela melhora do desempenho nas disciplinas. No ensino da Contabilidade, os estudos não são diferentes. Todavia, não foram encontrados estudos explorando essas técnicas, nem como método de ensino, nem como método de avaliação de aprendizagem. Os trabalhos nessa área tratam de outros métodos. No entanto, a ideia também é diversificar as abordagens de avaliação e testar os resultados no rendimento dos alunos.

O trabalho de Stivers e Onifade (2016) experimentou seis testes cumulativos ou provas sobre o conteúdo em vez de três testes na disciplina de Contabilidade Gerencial. Na comparação do desempenho, os autores encontraram melhora significativa no desempenho dos acadêmicos com a utilização de mais testes.

Na disciplina de Contabilidade Financeira, o estudo de Tejedo-Romero et al. (2015) compara as qualificações dos estudantes durante os anos acadêmicos em que foram instituídas a aprendizagem proativa e as novas ferramentas de avaliação na Universidade de Castilla-La Mancha. Os autores concluíram que os professores devem selecionar métodos de trabalho apropriados para alcançar objetivos de treinamento, usando como referência o perfil acadêmico e tornando o aluno uma parte ativa no processo. Para isso, são necessárias inovações pedagógicas e mudanças em sistemas de avaliação que permitem aos alunos desenvolver suas habilidades.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 Enquadramento Metodológico

Considerando que esta pesquisa visa construir um modelo de avaliação da aprendizagem *ad hoc*, a presente investigação tem caráter exploratório (Richardson, 1999), com base na visão dos acadêmicos de uma disciplina de formação específica do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública do Sul do País, a fim de gerar informações para auxiliar o docente na escolha dos processos que levem os alunos à aprendizagem dos conteúdos da referida disciplina.

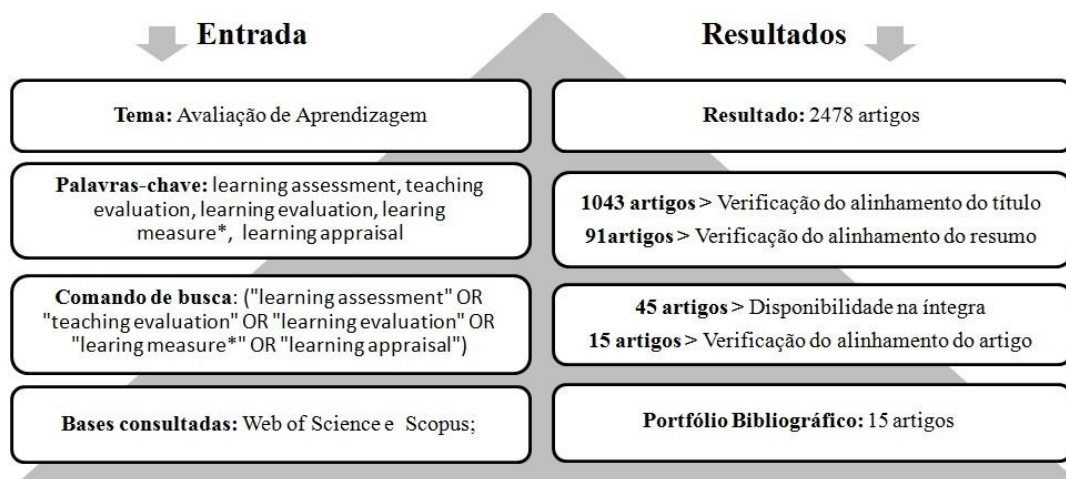
Por ser um modelo construído com base nas percepções e visões dos acadêmicos, a abordagem qualitativa orienta a perspectiva construtivista desta investigação. Entre os procedimentos técnicos, o estudo é caracterizado como estudo de caso (Richardson, 1999), que faz uso de dados primários (Richardson, 1999), tanto para construção do modelo piloto, quanto para sua legitimação e da Avaliação de Desempenho em si realizada. O instrumento de

intervenção que orientou todo o processo, resultando no modelo de avaliação, foi a metodologia Multicritério de Apoio a Decisão-Construtivista (MCDA-C), detalhada no item 3.3.

### 3.2 Procedimento para a seleção do Referencial Teórico

Para seleção dos artigos que sustentaram o referencial teórico deste estudo, utilizou-se o instrumento *Knowledge Development Process-Constructivist (ProKnow-C)* (Ensslin, Ensslin, Imlau & Chaves, 2014; Dutra, Ripoll-Feliu, Fillol, Ensslin & Ensslin, 2015; Thiel, Ensslin & Ensslin, 2017; Valmorbida & Ensslin, 2017). O *ProKnow-C*, para atender ao seu propósito, é composto por quatro etapas: Seleção do Portfólio Bibliográfico, Análise bibliométrica, Análise sistêmica e Agenda de pesquisa. Para a seleção do referencial teórico, foi operacionalizada apenas a primeira etapa.

O comando de busca escolhido foi em relação à avaliação de aprendizagem ("*learning assessment*" OR "*teaching evaluation*" OR "*learning evaluation*" OR "*learing measure\**" OR "*learning appraisal*") e foram buscados os artigos nas bases *Scopus* e *Web of Science*. A Figura 1 apresenta o processo de busca e os resultados de cada etapa para a seleção do PB.



**Figura 1.** Processo de Seleção do Portfólio Bibliográfico

Buscaram-se artigos que, pela leitura integral, abordavam a avaliação do ensino pelos alunos ou a visão destes sobre a avaliação de aprendizagem. Foram selecionados, então, 15 artigos para compor o Portfólio Bibliográfico utilizado na fundamentação teórica deste estudo.

### 3.3 Instrumento para Construção do Modelo Multicritério-Construtivista e Procedimentos para Coleta de Dados

No contexto da Avaliação de Desempenho que considera central a presença dos fatores importantes de um dado contexto (específico), com base na perspectiva de um decisor (individual ou organizacional) surge, a partir de estudos na década de 1980, a perspectiva do Apoio à Decisão como vertente das Metodologias Multicritérios com os trabalhos de Roy (1993), Bana e Costa (1993) e Landry (1995) (Zamcopé, Ensslin & Ensslin, 2012; Machado, Ensslin & Ensslin, 2015).

O Apoio à Decisão, ao buscar identificar e incorporar o que é importante fazer parte da avaliação em um dado contexto, reconhece os limites da objetividade de seus decisores, levando em conta também a subjetividade dos indivíduos que, segundo Bana e Costa (1993), não pode ser dissociada de sua objetividade. Essa atividade também pode ter a preocupação de gerar conhecimento, de forma mais profunda, no decisor – nas fases de formulação do modelo, avaliação do contexto e proposição de ações de melhorias para o contexto avaliado –

adotando assim a abordagem Construtivista (Ensslin et al., 2000; Ensslin et al., 2001; Ensslin et al., 2010).

Nessa abordagem, o Apoio à Decisão visa gerar conhecimento nos decisores de tal forma que sejam capazes de ‘entender’ e ‘visualizar’ as consequências de suas decisões, levando em consideração o que eles (decisores) acham importante naquele contexto decisório (avaliativo) (Machado et al., 2015). Isso acontece porque a epistemologia do construtivismo parte do princípio de que o homem (como decisor), com base em seus valores, percepções, experiências, bem como as especificidades do contexto (problema), constrói seu próprio conhecimento com os estímulos externos que recebe. Ou seja, apesar de os eventos acontecerem externamente e terem características objetivas, a interpretação desse contexto pode variar de acordo com cada indivíduo em determinada organização, tendo assim um caráter subjetivo que não pode ser negligenciado (Bana e Costa, 1993; Zamcopé et al., 2012; Longaray et al., 2016).

Nesse sentido, os modelos informados pela metodologia Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista (MCDA-C) são construídos com os decisores para a utilização no ambiente em que estão inseridos, visando à aprendizagem e sendo utilizada para apoiar suas decisões, não sendo um ‘manual de instruções’ (Bana e Costa, 1993; Longaray et al., 2016). Isso lhes confere a característica de legitimidade, além da de validade (Ensslin et al., 2000; Ensslin et al., 2001; Zamcopé et al., 2012).

A construção dos modelos ocorre pela operacionalização de três fases: Estruturação, Avaliação e Elaboração das Recomendações (Ensslin et al., 2000; Ensslin, et al., 2001; Zamcopé et al., 2012; Longaray et al., 2016).

A primeira fase, Estruturação, visa entender o problema e o contexto em que está inserido, com a visão do decisor que precisa tomar uma decisão. Para tal, os interesses, valores, objetivos e cultura da organização necessitam ser investigados para se saber quais aspectos são realmente importantes naquele contexto decisório e o que é relevante ser avaliado em cada um desses aspectos. A fase tem seu início com a identificação dos atores do processo, que são os envolvidos com posição no processo decisório e interesses nos resultados na tomada de decisão. O próximo passo é a definição do ambiente e a elaboração do rótulo (título do que será avaliado) (Ensslin et al., 2001; Bana e Costa, 1993; Ensslin et al., 2010; Longaray et al., 2016).

Iniciando a construção do modelo, foram feitas entrevistas com alguns alunos para o levantamento dos Elementos Primários de Avaliação (EPAs) (Ensslin et al., 2001), buscando a expansão do entendimento dos envolvidos e a interação entre facilitadores e decisores. Após realizar o levantamento, foram construídos conceitos para esses elementos. Os conceitos têm a função de identificar o que o decisor deseja: (i) alcançar, denominado por polo presente; e (ii) evitar ou ter a situação mínima aceitável, denominado de polo psicológico. Com esses conceitos, foi realizado o processo de seu agrupamento em áreas de preocupação, conforme percebido pelos alunos.

Nessa etapa, são construídos os Mapas Cognitivos dos decisores e feita a análise baseada nas características estruturais de seu conteúdo. Com esses Mapas, serão criados os Mapas Cognitivos com *clusters*, que darão origem a Árvore de Valor, que possuem como elementos os Pontos de Vista Fundamentais (objetivos macros que, por isso, sua mensuração se torna ambígua) decompostos até os Pontos de Vista Elementares (PVEs) (objetivos capazes de serem mensurados). Após a identificação dos PVEs serão construídas as escalas ordinais de mensuração, denominadas pela metodologia MCDA-C de descritores. As escalas passam a estar completas quando os níveis de inferência são estabelecidos: Bom e Neutro (Bana e Costa, 1993; Ensslin et al., 2000; Zamcopé et al., 2012).

Com os objetivos e suas correspondentes escalas construídas, esses foram transcritos, na forma de desenho, denominado como questionário, aplicado a todos os participantes da



disciplina. O objetivo era que todos o legitimassem e identificassem onde seriam estabelecidos os níveis de referência. Assim, foi solicitado aos alunos que classificassem as opções dos instrumentos de avaliação de acordo com suas preferências e um espaço para que expressassem sua opinião e pudessem sugerir melhorias.

Com base nas classificações dos questionários, foi identificado um conjunto de critérios que serão utilizados para a comparação dos níveis de desempenho, critérios organizados de acordo com sua importância em uma forma hierárquica, sendo detalhados a partir de seus níveis (Ensslin et al., 2001; Ensslin et al., 2010; Longaray et al., 2016).

Na disciplina, estavam matriculados 32 alunos. Desses, oito, ao longo do semestre, passaram a não mais frequentar a disciplina, dois não compareceram à aula no dia em que a avaliação ocorreu; conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem da disciplina foi feita por 22 alunos. Um aluno entregou o questionário (avaliação) em branco. Portanto, 21 alunos responderam ao questionário. Com essas respostas, foram verificadas a média e a frequência das respostas e definidas as preferências da turma quanto aos instrumentos de avaliação da disciplina. Com a definição dos indicadores e seus níveis, foi feita a mensuração dos métodos de avaliação aplicados na disciplina. O resultado dessa atividade foi então apresentado ao grupo de alunos (decisores) que participaram efetivamente da construção do modelo e que, assim, o legitimarão. Após, o modelo foi apresentado a todos os alunos da disciplina para que avaliassem o processo de aprendizagem.

Cumpra observar que a construção do modelo demandou a duração de todo o segundo semestre de 2017, ocorrendo as entrevistas com o grupo de alunos no período da tarde, quando da disponibilidade deles, normalmente uma vez por semana. Assim, apenas ao final do semestre, o modelo estava validado e legitimando, quando, então, antes da última avaliação da disciplina, os alunos procederam à avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A Fase de Avaliação consiste na transformação do modelo qualitativo, construído na Fase de Estruturação, em um modelo quantitativo, também com base nas preferências dos decisores (Ensslin et al., 2000; Ensslin et al., 2010; Zamcopé et al., 2012; Longaray et al., 2016). Essa Fase não será objeto deste estudo, especialmente, devido à demanda de tempo para sua realização.

Por fim, a Fase de Recomendações continua o processo de expansão do entendimento dos decisores sobre o contexto e as conseqüências de suas decisões levando em consideração seus valores e interesses. Nessa fase, são organizadas estratégias de aperfeiçoamento do desempenho visando atender aos objetivos dos decisores. Por seu caráter construtivista, auxilia o decisor nas análises de suas alternativas e entendimento de suas conseqüências, não sendo utilizado como instruções a serem seguidas. Envolve também as discussões das questões mais importante dentro do processo decisório, como base para o julgamento das ações que serão realizadas (Ensslin et al., 2000; Ensslin et al., 2001; Ensslin et al., 2010; Longaray et al., 2016). As três fases formam um sistema social interativo. O diagnóstico da avaliação foi apresentado ao docente, após a conclusão do estudo.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1 Fase de Estruturação**

Buscando a efetiva participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação, a ideia foi construir um modelo Construtivista para os alunos avaliarem o desempenho da aprendizagem dos conteúdos e sua formação como futuros bacharéis em Ciências Contábeis. As informações geradas pelo modelo construído e a avaliação feita irão auxiliar as escolhas do docente no que diz respeito à identificação das atividades que deveriam ser priorizadas, as oportunidades de aperfeiçoamento e, também, auxiliar a melhoria da eficiência nas práticas e técnicas de ensino e avaliação da aprendizagem.

O conteúdo programático da disciplina é composto pelo aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o Ativo Não Circulante, Passivo Circulante e Patrimônio Líquido, explorando conceito, classificação, critérios gerais de avaliação/mensuração e elaboração das demonstrações financeiras.

A Fase de Estruturação inicia com a identificação dos atores do processo. O modelo foi desenvolvido baseado nas preferências dos alunos matriculados e cursantes na disciplina no segundo semestre de 2017 (2017/2), curso diurno, que, nesse caso, são os decisores (terminologia utilizada na metodologia MCDA-C). O interveniente do modelo foi o professor da disciplina que acompanhou todo o processo de construção, esclarecendo dúvidas e prestando informações sobre o plano de ensino da disciplina, o projeto político-pedagógico do curso e o conteúdo das disciplinas subsequentes. Os facilitadores do modelo foram os autores do trabalho. Por fim, os agidos são os alunos das disciplinas de formação específica, anteriores à disciplina, os alunos da referida disciplina no curso noturno e os docentes das disciplinas de formação específica do curso. A Tabela 1 sintetiza os atores do modelo de avaliação da disciplina.

Tabela 1

**Atores do Processo**

<b>Stakeholders</b>	<b>Decisores</b>	Alunos da disciplina, curso diurno (representados por um grupo para identificação da proposta inicial).
	<b>Interveniente</b>	Docente da disciplina.
<b>Facilitador</b>		Autores do trabalho.
<b>Agidos</b>		- Alunos das disciplinas, do curso de Ciências Contábeis, anteriores à disciplina. - Alunos da disciplina, curso noturno. - Docentes das disciplinas de formação específica do curso.

Após a identificação dos atores envolvidos no processo, o próximo passo foi a definição do ambiente e a elaboração do rótulo para o problema investigado, que foi assim formulado pelos alunos: Desenvolver um modelo de apoio à decisão no ensino da disciplina, visando à efetiva aprendizagem dos acadêmicos de seus conteúdos. Justifica-se a escolha pela disciplina por esta fazer parte do grupo base de conhecimentos, cuja aprendizagem é central para aproveitamento e continuidade do curso de Ciências Contábeis.

Definidos os atores do contexto e o rótulo do modelo, foi feita a primeira entrevista com os alunos a fim de identificar os Elementos Primários de Avaliação (EPAs). Após realizar o levantamento dos EPAs, foram construídos conceitos para esses elementos, sendo possível a criação de mais de um conceito para o mesmo EPA. A Tabela 2 apresenta alguns desses conceitos.

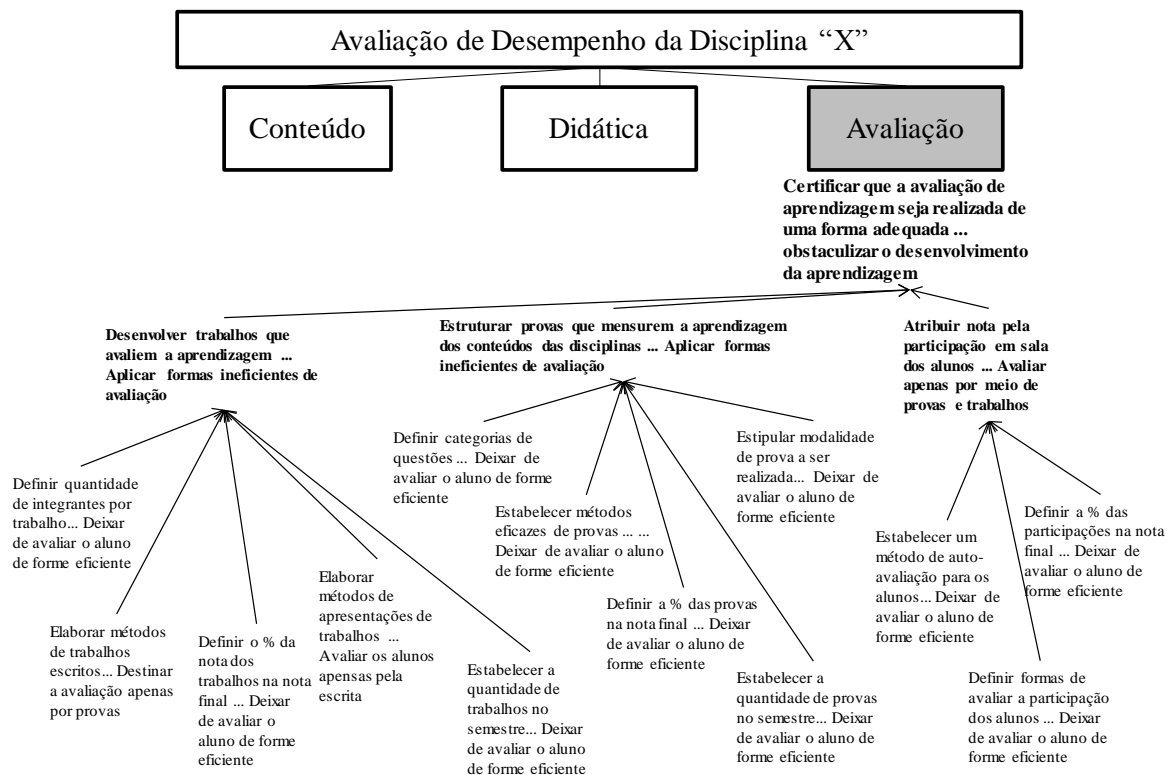
Tabela 2

**Elementos Primários de Avaliação e Conceitos**

<b>Código</b>	<b>Elemento Primário de Avaliação</b>	<b>Polo Presente</b>	<b>Polo Psicológico</b>
24	Participação em sala	Atribuir nota pela participação em sala dos alunos.	Avaliar apenas por meio de provas e trabalhos.
28	Provas mistas (descritivas e objetivas)	Aplicar provas com questões objetivas e descritivas.	Aplicar provas com questões objetivas.
33	Questões das provas	Definir categorias de questões.	Deixar de avaliar o aluno de forma eficiente.
36	Revisão dos conteúdos anteriores no início das aulas	Recapitulação dos conteúdos anteriores no início de cada aula.	Apresentar apenas conteúdos novos em sala.
39	Tipos de trabalhos	Elaborar métodos de apresentações de trabalhos.	Destinar a avaliação apenas por provas.
49	% das provas	Definir a % das provas na nota final.	Deixar de avaliar o aluno de forma eficiente.

A próxima etapa foi o processo de agrupamento destes em áreas de preocupação, conforme percebido pelos alunos. Os conceitos foram agrupados em três Pontos de Vista Fundamentais (PVFs): (i) Conteúdo; (ii) Didática; e (iii) Avaliação. Ou seja, duas PVFs ligadas diretamente ao ensino – conteúdo e didática – e outro ligado à avaliação da aprendizagem.

O presente estudo terá seu foco neste último, que tem sido debatido e chamado a atenção dos autores Wagner et al. (2012), com relação às discussões pedagógicas. Os estudos de Chaves (2003), Luckesi (2008) e Garcia (2009) também investigaram o tema e apontaram para os novos rumos que as práticas pedagógicas devem tomar quanto à avaliação de aprendizagem. Esses novos rumos se justificam, pois, as práticas de avaliação de aprendizagem refletem muitos dos significados que os acadêmicos têm sobre todo o processo de ensino e aprendizagem. Estudos informam que a avaliação influencia diretamente o desenvolvimento de práticas e estratégias de aprendizagem, levando o aluno a buscar uma aprendizagem profunda ou mais superficial, dependendo de suas expectativas nas disciplinas (Struyven, Dochy & Janssens, 2003; Garcia, 2009).



**Figura 2.** Mapa Cognitivo da Avaliação da Disciplina de formação específica do curso de Ciências Contábeis

Após o agrupamento e definição dos PVFs, foram criados Mapas Cognitivos (MC) para cada área de preocupação com o intuito de permitir aos decisores expandirem o seu conhecimento e, caso necessário, construir novos conceitos ou descartar conceitos que não estiverem com a definição em conformidade com cada Ponto de Vista. A Figura 2 apresenta o MC referente ao mapa de Avaliação de Aprendizagem. Com a criação dos MCs, com as relações de meios e fins, foram identificados os *clusters*, que originaram a Árvore de Valor com os Pontos de Vista Elementares (PVEs) em que é possível construir escalas de mensuração para avaliação de cada um dos PVEs.

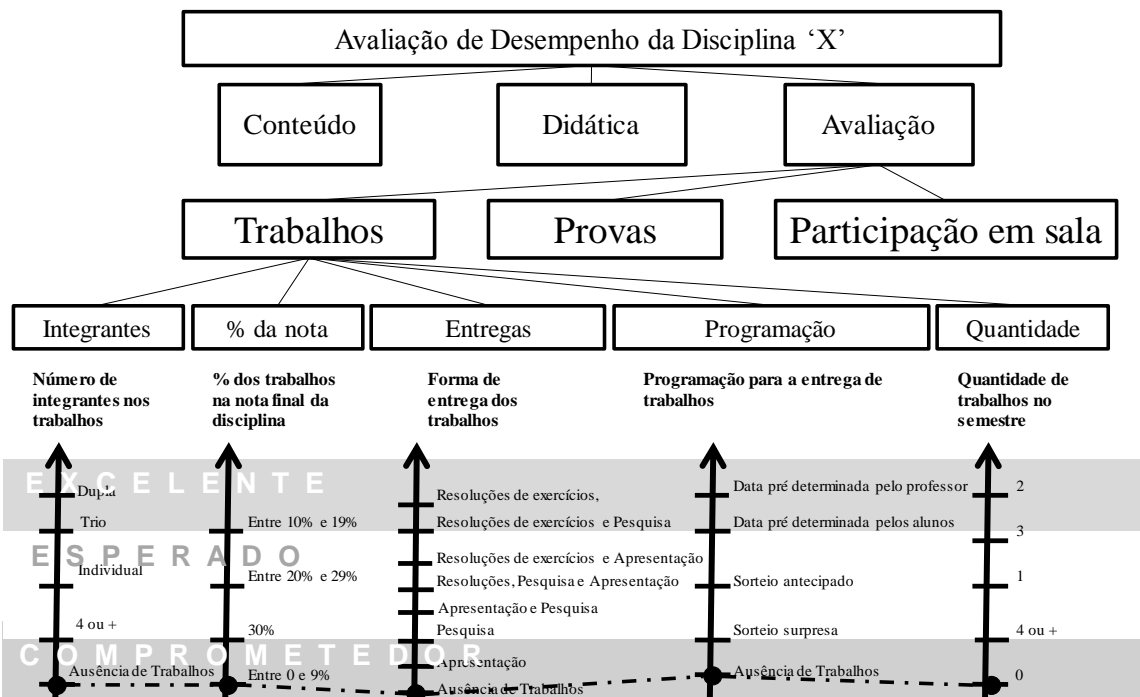


Figura 3. Estrutura Hierárquica de Valor, indicadores e *status quo* da disciplina para o PVF 'Trabalhos'

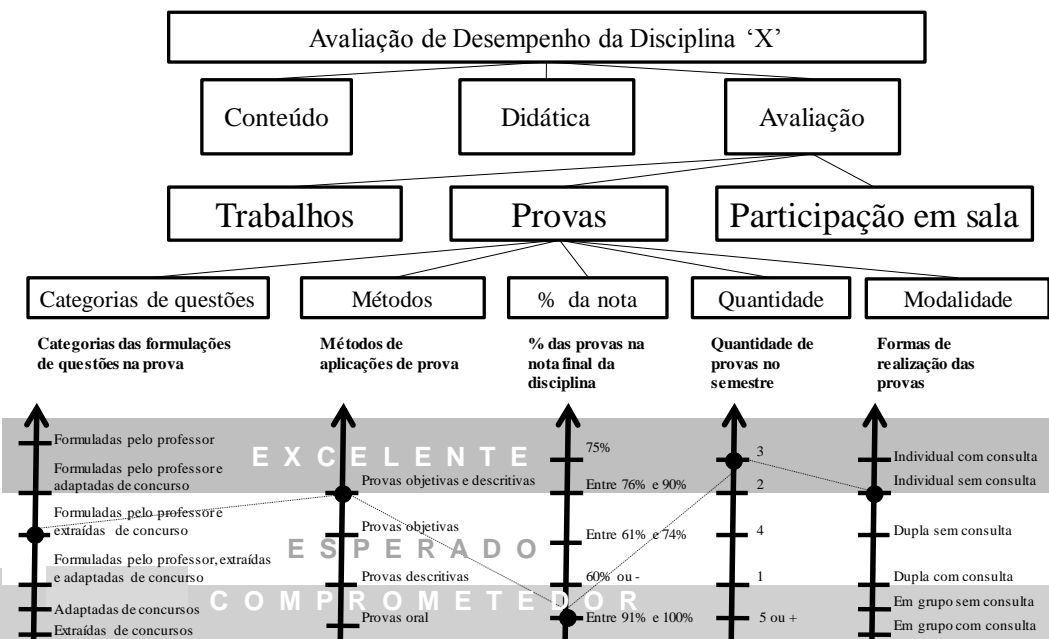


Figura 4. Estrutura Hierárquica de Valor, indicadores e *status quo* da disciplina para o PVF 'Provas'

Após a definição dos PVEs, foram construídas as escalas ordinais do modelo e definidos os níveis de referência de cada escala. Os objetivos e suas escalas formam os indicadores. Assim, os alunos consideraram que o processo de aprendizagem da disciplina deve ser avaliado por 13 indicadores. Após o modelo ter sido legitimado pelos alunos, ao final do semestre, antes da última avaliação da disciplina, eles procederam à avaliação do processo ensino-aprendizagem. As Figuras 3, 4 e 5 apresentam a Estrutura Hierárquica de Valor, os descritores (indicadores) e o *status quo* da avaliação de aprendizagem da disciplina.



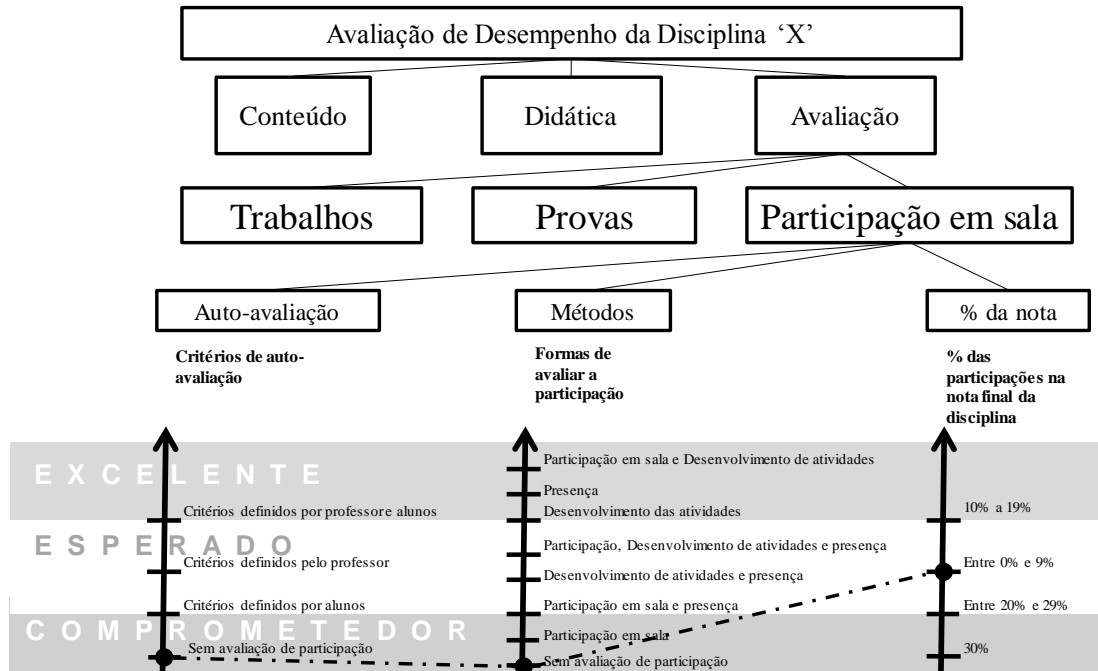


Figura 5. Estrutura Hierárquica de Valor, indicadores e *status quo* da disciplina para o PVF 'Participação em sala'

Com a finalização da etapa de construção dos indicadores e a respectiva identificação do diagnóstico da avaliação dos alunos quanto ao processo de aprendizagem dos conteúdos da disciplina, a Fase de Estruturação do modelo Multicritério Construtivista pela metodologia MCDA-C está concluída. Com base no diagnóstico identificado, propostas foram sugeridas e entregues ao docente para que este reflita sobre possíveis alterações de suas escolhas a fim de buscar maior alinhamento à percepção dos alunos rumo à eficácia no processo de aprendizagem.

#### 4.2 Fase de Recomendações

Na Fase de Recomendação, primeiro foram identificados em quais indicadores o desempenho apontado pelos decisores (alunos da disciplina) se encontrava na faixa comprometedor. Dos treze indicadores do modelo, o desempenho da forma de avaliação executada pelo docente encontrava-se comprometedor em oito. O desempenho nos indicadores referentes ao PVF 'Trabalho': 'Formas de entrega de Trabalho', '% da nota', 'Entregas', 'Programação', 'Quantidade'; ao PVF 'Provas': '% da nota'; e ao PVF 'Participação em sala': 'Autoavaliação' e 'Métodos', se apresenta comprometedor. Esse diagnóstico é devido ao docente, ter feito uso apenas da atividade avaliativa Prova para avaliação da aprendizagem na disciplina no semestre de 2017. Conforme o modelo construído, os alunos têm preferências por uma diversidade de métodos.

A Tabela 3 apresenta algumas das ações de aperfeiçoamento que foram apresentadas como sugestões para o docente a fim de que este utilize essas estratégias que, segundo a percepção dos alunos, auxiliará no processo de aprendizagem dessa disciplina.

Tabela 3

#### Ações de aperfeiçoamento

PVF	Trabalhos
Indicador	Formas de entrega de trabalho.
<b>Ações Propostas</b>	
Propor a resolução de exercícios da disciplina e sua entrega em forma de trabalho e considerá-los na avaliação de aprendizagem (nota da disciplina).	
Propor pesquisa sobre os conteúdos da disciplina e considerá-los na avaliação de aprendizagem, como entrega de trabalho	

(nota da disciplina).	
<b>Responsável</b>	Professor da disciplina.
<b>Impacto do Descritor</b>	Passaria do nível comprometedor ao nível de excelência.
<b>PVF</b>	<b>Provas</b>
<b>Indicador</b>	% de provas na nota final da disciplina.
<b>Ações Propostas</b>	
Atentar para outros instrumentos de avaliação de aprendizagem (entrega de trabalhos, resolução de exercícios, pesquisas sobre os conteúdos, participação em sala) além das provas bimestrais.	
<b>Responsável</b>	Professor da disciplina.
<b>Impacto do Descritor</b>	Passaria do nível comprometedor ao nível competitivo.
<b>PVF</b>	<b>Participação em Sala</b>
<b>Indicador</b>	Formas de avaliar a participação em sala.
<b>Ações Propostas</b>	
Considerar a participação dos alunos (intervenção quando da resolução de exercícios, desenvolvimento de atividades em sala de aula, tirar dúvidas dos colegas, contribuição com as discussões durante apresentação dos conteúdos em sala, trazer materiais de leituras sobre o assunto e expor aos colegas) na avaliação de aprendizagem.	
<b>Responsável</b>	Professor da disciplina.
<b>Impacto do Descritor</b>	Passaria do nível comprometedor ao nível de excelência.

Com os resultados apresentados no estudo e o histórico de estudos referentes à visão dos alunos sobre a avaliação de aprendizagem no ensino da Contabilidade, são realizadas as discussões dos resultados que são apresentados na subseção abaixo.

#### 4.3 Discussão dos Resultados

Diferente de como têm se realizado os estudos de avaliação de ensino pelos alunos, o modelo elaborado não visa à classificação do professor da disciplina em Bom ou Ruim, ou a quantificação da qualidade do ensino ofertado. A ideia é a utilização do modelo para que os próprios alunos tenham conhecimento do contexto em que estão inseridos e o professor fique ciente das preferências dos alunos, e que o modelo possa auxiliar na tomada de decisão da condução da disciplina.

Outro diferencial foi que não foram apresentados indicadores para a avaliação dos alunos. Esses indicadores foram elaborados visando a suas visões e preferências, assim como os estudos de Gross et al. (2009) e Kuzmanovic et al. (2013). Para sua elaboração, foram feitas entrevistas com os alunos como sugere o estudo de Jossberger et al. (2017).

O modelo elaborado ainda é uma alternativa para o estudo de Bevitt (2015) tentando explorar mecanismos que resultem em os alunos formarem suas próprias avaliações. Apesar disso, ressalta-se que cabe ao professor adequar ou não a condução da disciplina com base nas recomendações sugeridas. O estudo só se limitou a elaborar o modelo com os alunos com o consentimento do professor.

Quanto aos achados nas preferências dos alunos, há alguns pontos a serem destacados. A disciplina atual utiliza apenas as provas para a quantificação da avaliação de aprendizagem. Nesse ponto, assim como o estudo de Tejedo-Romero et al. (2015), os alunos têm preferências por uma diversidade de métodos de avaliação. Esse ponto fica explícito no comentário do aluno 5 no questionário.

A5: “Outras formas avaliativas que ampliam a visão e desenvolvem outras habilidades deveriam estar mais presentes no curso, criando profissionais mais interativos”.

Quanto à diversidade nos métodos de avaliação, os alunos apresentaram preferência pela resolução de exercícios assim como é utilizado na fixação do conteúdo. O professor

poderia ainda optar por esses exercícios pela aprendizagem baseada em problemas e testar se eles auxiliam no ensino da Contabilidade como em outras áreas.

Ao contrário dos achados de Stivers e Onifade (2016), os alunos se mostraram satisfeitos com a quantidade de provas aplicadas na disciplina; no entanto, o modelo evidencia a preferência por provas individuais com consulta. Destaca-se que essa consulta é apenas para alguns pontos específicos conforme afirma o aluno 21 no questionário.

A21: “A possibilidade de utilização dos grupos de contas do Balanço Patrimonial e DRE para não precisar ter que decorar o Plano de Contas e focar em habilidades mais importantes”.

A elaboração do modelo informado pela metodologia MCDA-C de apoio à decisão no ensino da disciplina apresenta algumas alternativas para questões da literatura de ensino, porém ressalta-se que é preciso testar a efetividade de suas recomendações, e sua adequação está limitada aos alunos dessa disciplina. No presente estudo, ainda, só foi explorada a fase de avaliação de aprendizagem do modelo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca da eficácia na forma como é conduzido o processo de ensino-aprendizagem, diversas áreas têm investigado a contribuição de trazer os alunos para a discussão das estratégias de ensino (Wagner et al., 2012). Na Contabilidade, constatou-se a realização de estudos fazendo uso dos indicadores da *Student Evaluations of Teaching*. Como qualquer metodologia, essa também tem críticas especialmente por ser composta por indicadores já estabelecidos, sem incorporar as percepções e visões dos alunos, cursantes de uma determinada disciplina, sobre quais metodologias/métodos de ensino promoveriam melhor resultado da aprendizagem. A utilização de modelos genéricos é criticada em estudos, especialmente nos trabalhos de Bevitt (2015) e Jossberger et al. (2017) que sugerem indicadores *ad hoc*.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo construir um modelo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de uma disciplina de formação específica do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública do Sul do País, com base na visão dos acadêmicos da disciplina, a fim de gerar informações para auxiliar o docente na escolha dos processos que levem os alunos à aprendizagem dos conteúdos da referida disciplina. Para atingir o objetivo estabelecido, foi utilizada a metodologia MCDA-C.

Para a construção do conhecimento acerca da realidade da disciplina, foram feitas entrevistas com alguns participantes que manifestaram interesse e disponibilidade para os encontros semanais. Com essas entrevistas com os alunos, foi possível identificar as preocupações e valores (EPAs) dos alunos, os quais, na sequência, geraram os conceitos que foram agrupados em três áreas: Conteúdo, Didática e Avaliação. Essas áreas foram legitimadas com o grande grupo (todos os alunos da disciplina).

O presente estudo teve como foco a área de Avaliação. Na sequência, foram construídos os Mapas Cognitivos para entender as relações entre os conceitos, identificando-se a necessidade de incluir novos conceitos e descartar conceitos que não estavam em conformidade. Com esses Mapas, foi feito o agrupamento em *clusters* que deram origem à Árvore de Valor decomposta em Pontos de Vista Fundamentais (PVFs) até os Pontos de Vistas Elementares (PVEs). Para cada PVE, foi construída uma escala ordinal, para que o objetivo pudesse ser avaliado. Essa Estrutura Hierárquica de Valor foi apresentada e legitimada pelos alunos. Assim, na sequência, foi elaborado um questionário aplicado aos alunos da disciplina, procedendo-se à avaliação da aprendizagem da disciplina identificando-se o *status quo*.

Com essa mensuração do desempenho, foi possível identificarem quais indicadores o desempenho apontado pelos alunos da disciplina se encontrava na faixa comprometedor. Ou

seja, em 13 indicadores, constatou-se que os alunos discordam da atual estratégia de avaliação do docente. Com base nesses pontos, foram apresentadas ao professor da disciplina recomendações para aprimorar o desempenho de acordo com as preferências dos alunos.

Com a criação do modelo de AD da disciplina, a partir das preferências dos alunos, o docente tem uma ferramenta para apoiar a sua tomada de decisão e cabe a ele utilizar ou não as recomendações propostas para a tomada de decisão no gerenciamento da disciplina.

A pesquisa apresenta algumas alternativas para questões discutidas na literatura (Tejedo-Romero et al., 2015; Jossberger et al., 2017) como a avaliação do ensino pelos alunos, a preferência pela diversidade nos métodos de avaliação e a possibilidade de os alunos formarem sua própria avaliação. Porém, destaca-se que esse estudo se limita à construção de um modelo *ad hoc* para uma disciplina de formação específica do curso de Ciências Contábeis, segundo as percepções dos alunos da disciplina, para apoiar o professor na condução das escolhas estratégica do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, por ser o modelo Multicritério Construtivista informado por uma abordagem qualitativa, ele se alinha ao contexto específico para o qual foi construído. Dessa forma, a replicação do processo é factível, mas não o modelo na íntegra. O estudo ainda se restringiu a explorar apenas a parte de avaliação de aprendizagem, e as recomendações apontadas não foram testadas, sendo necessário outro estudo para testar a efetividade das recomendações e se a adequação da disciplina às preferências dos alunos pode auxiliar na efetiva aprendizagem dos conteúdos.

Sugere-se, por fim, para futuras pesquisas: (i) acompanhar a implementação das ações sugeridas, principalmente, para investigar se a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos foi mais efetiva em termos da melhora do desempenho acadêmico; (ii) construir um modelo híbrido (docente da disciplina e alunos), uma vez que a participação e interesse dos alunos foi efetiva, informado pela metodologia MCDA-C; (iii) continuar a construção do modelo aqui iniciado para as áreas 'Conteúdo' e 'Didática' e utilizar os achados da avaliação como recomendações que auxiliam na evolução do ensino.

## REFERÊNCIAS

- Amyot, R. P. (2014). Is It Better to Be Feared Than Loved? Investigating the Efficacy of Different Teaching Methods on the Learning of Specific Content. *PS: Political Science & Politics*, 47(4), 855-861.
- Bana e Costa, C. A. (1993). Três convicções fundamentais na prática do apoio à decisão. *Pesquisa Operacional*, 13(1), 9-20.
- Bevitt, S. (2015). Assessment innovation and student experience: a new assessment challenge and call for a multi-perspective approach to assessment research. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(1), 103-119.
- Chaves, S. M. (2003). *A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo.
- Christensen, A. L., Cote, J. & Latham, C. K. (2016). Insights regarding the applicability of the defining issues test to advance ethics research with accounting students: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 133(1), 141-163.
- Crumbley, L. D. & Reichelt, K. J. (2009). Teaching effectiveness, impression management, and dysfunctional behavior: Student evaluation of teaching control data. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 377-392.
- Crumbley, L. D., Henry, B. K. & Kratchman, S. H. (2001). Students' perceptions of the evaluation of college teaching. *Quality assurance in Education*, 9(4), 197-207.
- Darwin, S. (2012). Moving beyond face value: re-envisioning higher education evaluation as a generator of professional knowledge. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(6), 733-745.



- Dutra, A., Ripoll-Feliu, V.M., Fillol, A. G., Ensslin, S. R. & Ensslin, L. (2015). The construction of knowledge from the scientific literature about the theme seaport performance evaluation. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(2), 243-269.
- Ensslin, S. R., Ensslin, L., Imlau, J. M. & Chaves, L. C. (2014) Processo de mapeamento das publicações científicas de um tema: portfólio bibliográfico e análise bibliométrica sobre Avaliação de Desempenho de cooperativas de produção agropecuária. *Revista de Economia e Sociologia Rural (Impresso)*, 52, 587-608.
- Ensslin, L., Ensslin, S. R., Rocha, S., Marafon, A. D. & Medaglia, T. A. (2013). Modelo Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista no processo de avaliação de fornecedores. *Produção*, 23(2), 402-421.
- Ensslin, L., Giffhorn, E., Ensslin, S. R., Petri, S. M. & Vianna, W. B. (2010). Avaliação do Desempenho de empresas terceirizadas com o uso da metodologia Multicritério de Apoio à Decisão Construtivista. *Pesquisa Operacional*, 30(1), 125-152.
- Ensslin, L., Neto, G. M. & Noronha, S. M. (2001). Apoio à decisão: metodologias para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas. Florianópolis, Insular.
- Ensslin, L., Dutra, A. & Ensslin, S. R. (2000). MCDA: a constructivist approach to the management of human resources at a governmental agency. *International Transactions in Operational Research*, 7(1), 79-100.
- Franklin, M. (2016). Student evaluations of teaching in business and accounting courses: A perspective and a suggested improvement. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1-17.
- Gammie, E. & Joyce, Y. (2009). Competence-based approaches to the assessment of professional accountancy training work experience requirements: The ICAS experience. *Accounting Education: an international journal*, 18(4-5), 443-466.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213.
- Gross, J., Lakey, B., Edinger, K., Orehek, E. & Heffron, D. (2009). Person perception in the college classroom: Accounting for taste in students' evaluations of teaching effectiveness. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(7), 1609-1638.
- Hargreaves, E. (2005). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 213-224.
- Hassall, T., Joyce, J., Montaña, J. L. A. & Anes, J. A. D. (2005). Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum*, 29(4), 379-394.
- Henning, G. K., Buckle Henning, P. & Hyland, M. M. (2012). A stakeholder approach to student learning assessment. *International Journal of Management in Education*, 6(4), 347-362.
- Igarashi, D. C., Ensslin, S.R., Ensslin, L. & Paladini, E.P. (2008). A qualidade do ensino sob o viés da avaliação de um programa de pós-graduação em Contabilidade: proposta de estruturação de um modelo híbrido. *Revista de Administração-RAUSP*, 43(2).
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Van de Wiel, M. W. & Boshuizen, H. (2017). Learning in Workplace Simulations in Vocational Education: a Student Perspective. *Vocations and Learning*, 1-26.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M. & Martic, M. (2013). A new approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *Higher Education*, 66(2), 153-171.
- Landry, M. (1995), A note on the concept of 'problem', *Organization Studies*, 16(2), 315-343.
- Longaray, A. A., Ensslin, L., Ensslin, S., Dutra, A. & da Silva Munhoz, P. R. (2016). Modelo Multicritério de Apoio à Decisão-Construtivista para Avaliação de Desempenho do trade marketing: um caso ilustrado no setor farmacêutico. *Revista Produção Online*, 16(1), 49-76.

- Longaray, A., Ensslin, L., Ensslin, S., Alves, G., Dutra, A., & Munhoz, P. (2018). Using MCDA to evaluate the performance of the logistics process in public hospitals: the case of a Brazilian teaching hospital. *International Transactions in Operational Research*, 25(1), 133-156.
- Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo, Cortez editora.
- Machado, T. P. S. D. O., Ensslin, L. & Ensslin, S. R. (2015). Desenvolvimento de produtos usando a abordagem MCDA-C. *Production*, São Paulo, 25(3), 542-559.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roy, B. (1993), Decision science or decision-aid science?, *European Journal of Operational Research*, 66(2), 84-203.
- Stark-Wroblewski, K., Ahlering, R. F. & Brill, F. M. (2007). Toward a more comprehensive approach to evaluating teaching effectiveness: supplementing student evaluations of teaching with pre-post learning measures. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 403-415.
- Stivers, B.P. & Onifade, E.(2016). The impact of frequent cumulative testing on the academic performance of undergraduate students in managerial accounting. *International Journal of Business Research*, 16(2), 77-88.
- Swoger, B. J. & Hoffman, K. D. (2015). Taking notes at the reference desk: assessing and improving student learning. *Reference Services Review*, 43(2), 199-214.
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2003). Students' perceptions about new modes of assessment in higher education: A review. In *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 171-223). Springer Netherlands.
- Tarhan, L. & Ayyıldız, Y. (2015). The views of undergraduates about problem-based learning applications in a biochemistry course. *Journal of Biological Education*, 49(2), 116-126.
- Tejedo-Romero, F., Rosa, C. P., Corcoles, Y. R. & Ponce, Á. T. (2015). Effects of innovative teaching methods on students' academic performance: An empirical study on financial accounting/Efectos de los métodos de enseñanza innovadores en el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio empírico sobre la contabilidad financiera. *Education in the Knowledge Society*, 16(2), 109.
- Thiel, G. G., Ensslin, S. R. & Ensslin, L. (2017). Street Lighting Management and Performance Evaluation: Opportunities and Challenges. *Lex Localis*, 15(2), 303-328.
- Valmorbida, S. M. I.; Ensslin, S. R. (2017) Performance Evaluation of University Rankings: Literature Review and guidelines for future research. *International Journal of Business Innovation Research*. v. 14, n. 4, p. 479-501
- Wagner, D. A., Lockheed, M., Mullis, I., Martin, M. O., Kanjee, A., Gove, A. & Dowd, A. J. (2012). The debate on learning assessments in developing countries. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 509-545.
- Wynder, M., Wellner, K. U. & Reinhard, K. (2013). Rhetoric or reality? Do accounting education and experience increase weighting on environmental performance in a balanced scorecard?. *Accounting Education*, 22(4), 366-381.
- Yunker, P. J. & Yunker, J. A. (2003). Are student evaluations of teaching valid? Evidence from an analytical business core course. *Journal of Education for Business*, 78(6), 313-317.
- Zamcopé, F. C., Ensslin, L. & Ensslin, S. R. (2012). Construction of a model for corporate sustainability assessment: a case study in the textile industry. *Gestão & Produção*, 19(2), 303-321.