

# **AValiação DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA DO USO DO PORTFÓLIO EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**Aneide Oliveira Araújo**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

[aneide@ufrnet.br](mailto:aneide@ufrnet.br)

**Valdério Freire de Moraes Júnior**

Universidade de Brasília (UnB)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

[valderio@ufrnet.br](mailto:valderio@ufrnet.br)

## **RESUMO**

Na área gerencial, o profissional tem que lidar tanto com a incerteza quanto com a singularidade de fatos, para os quais não existem roteiros claros e consistentes que o possa guiar a uma solução bem sucedida. Para tanto, torna-se essencial desenvolver nos profissionais em formação uma atitude reflexiva a respeito dos eventos à sua volta e não apenas a reprodução de conhecimentos reunidos em compêndios e manuais de procedimentos. O presente estudo teve como propósito analisar a utilização da técnica do portfólio no ensino e avaliação da aprendizagem em um curso de ciências contábeis. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas a pesquisa-ação por meio da observação participante, a pesquisa documental e de questionários, como também da técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que o portfólio foi capaz de promover a mobilização do estudante em busca da própria aprendizagem, bem como o desenvolvimento de uma consciência crítica a respeito do seu rendimento escolar. Embora os resultados não sejam conclusivos em termos da eficácia da aprendizagem oferece a oportunidade de discussão de mais uma alternativa inovadora no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino. Aprendizagem. Avaliação. Portfólio. Contabilidade.

Área Temática: Educação e Pesquisa em Contabilidade.

## 1 Introdução

Formação profissional é um tema que, em geral, está relacionado com a transferência de um conjunto de teorias que visam a propiciar ao educando um amplo e sólido arcabouço teórico em determinada área do conhecimento. Muitas vezes a esta teoria tem-se associado algumas atividades, ditas práticas que, em essência, são exercícios em sala de aula ou fora dela, algumas sem qualquer possibilidade de associação a uma situação real, por mais tênue que seja.

Com estas atividades o aluno aprende a fazer imitando seu mestre ou seguindo o “passo-a-passo” de um bom livro didático. No entanto, não se qualifica para exercer situações diferentes porque não se permite refletir sobre as demandas por soluções de problemas do mundo real.

O ensino de contabilidade, tradicionalmente marcado pelo tecnicismo da profissão, tem sido reformulado para atender a necessidade emergente de habilidades gerenciais onde o tomador de decisões em face ao caos administrativo tem que organizar os fatores de produção para potencializar os ganhos, mediante a identificação de oportunidades e avaliação de riscos.

Dos profissionais em gestão de empresas, tem-se requerido uma postura pró-ativa, vislumbrando tendências e antecipando-se para obtenção de vantagens competitivas. Assim, uma contabilidade que se proponha a agregar valor para o processo de gestão não pode prescindir da atuação de profissionais com competência para refletir sobre situações inusitadas. Um processo de aprendizagem por repetição cerceia esta possibilidade de reflexão do aprendiz sobre o seu meio e dificulta, quando não inviabiliza, a sua percepção da dinâmica real do ambiente dos negócios.

O ensino de graduação nas áreas das Ciências Contábeis tem sido suprido pelos chamados profissionais de mercado, ou seja, aqueles que já atuam em empresas ou órgãos governamentais. Estes profissionais de notória experiência têm a incumbência de transmitir o conhecimento adquirido através da prática, associado à teoria específica.

Este modelo baseado em aulas expositivas coloca o aluno em uma posição de receptor de conhecimento e, posteriormente, será avaliado pela sua capacidade retenção e reprodução do discurso e procedimentos do mestre. Desta forma, não favorece o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas novos porque não dedica atenção ao contexto do indivíduo, conferindo-lhe, no entanto, a necessária competência para realizar atividades de rotina.

Os professores de contabilidade, em geral, são recrutados no mercado pela sua habilidade de retenção de conceitos e notório desempenho profissional, mas nem sempre carregam uma capacidade didática inata, haja vista que nos cursos de graduação não existem disciplinas de formação pedagógica. Assim, ainda que sejam profissionais de elevado saber, alguns professores de contabilidade vêm se perguntando sobre qual o melhor método para ensinar seu aluno a aprender.

A área de custos, por exemplo, experimentou no século passado um longo período de estagnação e perda de relevância porque os profissionais acomodaram-se a modelos contábeis genéricos. Se por um lado esses modelos representavam economia em termos do desenvolvimento de sistemas específicos e processamento de dados, por outro lado perderam a capacidade informacional para orientar o processo decisório.

Os movimentos em busca de vantagem competitiva na década passada mostraram aos gestores do mundo inteiro a necessidade de desenvolver e implementar estratégias orientadas por um mercado que demanda qualidade e baixo custo. Estes movimentos trouxeram ao ambiente dos negócios um aparente elevado grau de volatilidade do conhecimento que na

verdade foi uma elevada aceleração da espiral do conhecimento, decorrente da dinâmica imprimida pelo avanço de novas tecnologias no ambiente de produção.

A velocidade da mudança trouxe ao ambiente, tanto do chamado “profissional de mercado” como do acadêmico, certa perplexidade face à avalanche de ferramentas de gestão. Atualmente, o que se discute no ambiente universitário é a sobrevivência de um ensino baseado na transferência de conhecimento, no qual o professor é o centro do processo e o aluno um agente passivo. É necessário tornar o aluno um agente da própria aprendizagem, desenvolvendo habilidade de pensar a sua realidade e encontrar as soluções para os problemas específicos. Em decorrência de uma filosofia positivista que, segundo Schön (2000, p.15), permeia a compreensão de ensino na universidade, a “racionalidade técnica” orienta a aprendizagem para a aquisição de conhecimentos específicos na solução de problemas instrumentais.

Na área gerencial os problemas, muitas vezes são decorrentes de conflitos de valores, requerendo de quem tem o ofício, habilidade para lidar tanto com a incerteza quanto com a singularidade de fatos, para os quais não existem roteiros claros e consistentes que possam orientar soluções bem sucedidas. Assim, desenvolver nos profissionais uma atitude reflexiva a respeito dos eventos à sua volta e não apenas a reprodução de conhecimentos reunidos em compêndios e manuais de procedimentos, torna-se uma condição essencial para o ensino de graduação atual.

De acordo com Villas Boas (2005) o portfólio constitui-se uma alternativa que permite ao docente além de estimular os alunos na condução da sua própria aprendizagem, pode auxiliá-lo no desenvolvimento de habilidades e competências inerentes a profissões que requerem atitude reflexiva em face de situações novas. Este trabalho tem como objetivo analisar a utilização desta técnica no ensino e aprendizagem em um curso de ciências contábeis.

Os cursos de ciências contábeis, em virtude do perfil profissional que deve formar, têm, na maior parte das suas disciplinas, a necessidade de utilizar práticas mais comuns às chamadas áreas tecnológicas. No entanto, não pode abrir mão de propiciar aos seus egressos, habilidade de ver criticamente os problemas gerenciais das organizações e ser capaz de propor soluções econômica e financeiramente viáveis. Assim, torna-se imperioso trazer para o ambiente da docência em contabilidade momentos de reflexão compartilhada quanto ao modo de fazer ensino voltado para o profissional que se deseja formar.

## **2 Fundamentação Teórica**

### **2.1 Estudos recentes em Educação Contábil**

Em revisão bibliográfica realizada por Watson et al., (2007) com base nas publicações em sete importantes periódicos sobre ensino de contabilidade no período 2003-2005, foram analisados 223 artigos, dos quais 10 trataram de avaliação dos resultados ou das técnicas utilizadas em sala de aula, enquanto que 129 trataram das questões relacionadas aos conteúdos curriculares e abordagens instrucionais, representando a maioria (57,8% ) dos trabalhos analisados, sendo 14 dedicados a tecnologia educacional, 31 as instituições de ensino e 39 focados nas questões dos estudantes, suas escolhas, habilidades e dificuldades.

Já no Brasil, o congresso USP de Contabilidade e Controladoria e de Iniciação Científica em Contabilidade, tem se constituído um dos principais espaços de difusão da pesquisa na área. Analisando os anais destes eventos pode-se observar que os estudos a respeito de ensino de contabilidade dobraram em volume e mudaram radicalmente o foco no último ano. Enquanto em 2006 a maior parte dos trabalhos foi dedicada à investigação dos métodos de ensino, na edição de 2007 estão presentes 12, dos 16 trabalhos na área,

relacionados à avaliação da formação e currículo, confirmando a tendência de investigação observada a nível mundial. (Ver Quadro 1)

QUADRO 1: Congresso USP de controladoria e contabilidade e Congresso de Iniciação Científica em Contabilidade – 2006 e 2007

	2006		2007	
Métodos de ensino	05	60%	02	10%
Estilos de aprendizagem	01	10%	02	10%
Avaliação de formação/currículo	02	30%	12	80%
Total	08	100%	16	100%
Congresso USP de Controladoria e Contabilidade	06	70%	08	50%
Congresso de Iniciação científica	02	30%	08	50%

FONTE: Anais dos 6º e 7º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e Anais do 3º e 4º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade

As abordagens instrucionais estudadas no âmbito internacional foram aprendizagem cooperativa (*cooperative-learning*) e aprendizagem em serviço (*service-learning*), estudos de casos, e outras como: uso intuitivo de matemática na fixação de conceitos, tais como o valor do dinheiro no tempo (DEMPSEY, 2003); estímulo a aprendizagem em turmas grandes, sugerindo técnicas variadas além de comprometimento e disponibilidade do professor (JENSEN e SEGOVIA, 2003); uso do computador para solução de problemas de contabilidade introdutória (HALABI, TUOVIENEN e FARLEY, 2005); uso do *feedback* imediato (STUART, 2004); eficácia de variados tipos de apresentações usando PowerPoint<sup>TM</sup> em aulas expositivas em termos de atitude durante a preleção, memória de curto e longo prazo (NOURI e SHAHID, 2005; NOURI e CLINTON, 2005); o uso de mapeamento de conceitos em um processo de diagramação de conexões mentais e padrões de pensamento (MAAS e LEAUBY, 2005), em princípios de contabilidade (apud WATSON et al 2005).

De acordo com Clinton e Colmer (2005), entende-se por aprendizagem cooperativa a técnica pedagógica que envolve o uso de grupos cujos membros compartilham metas interdependentes e são avaliados em resultados individuais (RAVENSROFT, BUCKLESS, & ZUCKERMAN, 1997, apud CLINTON e KOHLMAYER, 2005). Assim, a aprendizagem cooperativa não deverá ser confundida com trabalho de grupo tradicional porque se fundamenta na interdependência e responsabilidade individual, apresentando, em contrapartida, duas vantagens potenciais em relação ao trabalho de grupo tradicional: elimina os "caronas" e "burros de carga".

Seu objetivo deve ser alimentar a interdependência positiva e a responsabilidade individual, por meio da discussão que permite que os indivíduos expressem suas idéias e escute as dos demais membros do grupo, constituindo-se uma oportunidade para entender as perspectivas de outros, reestruturarem as próprias idéias, e resolver conflitos. (Grifos nossos)

Muitos estudos têm sido desenvolvidos, mas ainda não existe consenso a respeito da eficácia desta abordagem, segundo Johnson, Johnson, e Stanne (2000, apud CLINTON e KOHLMAYER, 2005) em relação aos métodos tradicionais.

A aprendizagem em serviço (*service-learning*) definida segundo Waterman (1997, apud STILL e CLAYTON, 2004) é um método sob qual os estudantes aprendem por participação ativa em experiências de serviço organizadas levando em conta as necessidades da comunidade. Esta abordagem proporciona ao estudante pensar. Falar e escrever a respeito do que executou e viu durante o serviço realizado. A experiência lhe dá oportunidade de usar as habilidades adquiridas e tomar consciência da situação real da sua própria comunidade aumentando a efetividade do que lhe foi ensinado na escola.

Adicionalmente, esta ação possui caráter altruístico na medida em que fomenta o senso de cidadania e de responsabilidade social atuando junto a organizações que trabalham para o bem público. Zlotkowski (1996 *apud* STILL e CLAYTON, 2004) chama a atenção para que esta abordagem não seja confundida com filantropia ou apenas gesto de bondade. É necessário equilibrar a reciprocidade de benefícios para a comunidade e a aprendizagem.

O uso de estudos de caso, segundo Arquero, Montaña, Cardoso, e Joyce (2004, *apud* Watson *et al.*, 2007) leva em conta o aumento da importância de habilidades não-tecnológicas (habilidades de comunicação e solução de problemas) para os ingressantes na profissão de contabilidade. Os estudos revisados por Watson, et al. (2007) sugerem que esta abordagem tem sido bem sucedida e está caminhando na direção de aprimorar a sua implementação especialmente nos cursos de Contabilidade Gerencial e Ética nos Negócios.

Cornachione Júnior e Leal (2006) verificaram a relação entre utilização da aula expositiva e aulas participativas no desenvolvimento de habilidades dos profissionais recém-formados nos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil, concluindo que os métodos que envolvem a participação dos alunos na própria aprendizagem são mais eficazes no desenvolvimento de habilidade crítica.

No estudo de Cardoso et al (2006), eles procuraram identificar os métodos usados pelos professores de contabilidade, os fatores que os levam a estas escolhas, os respectivos perfis em relação aos aspectos didáticos e as competências que lhes são inerentes. Concluíram que predominam as aulas expositivas e práticas (solução de exercícios) e que a escolha por estes métodos estão relacionadas aos recursos disponíveis e os tipos de disciplinas.

Já Nossa et al (2006), procuraram identificar as metodologia de ensino utilizadas pelos professores de Contabilidade e de Métodos Quantitativos nos Cursos de Ciências Contábeis do Espírito Santo e concluíram que o ensino naquele Estado não contempla uma abordagem construtivista, mas já se percebe alguma preocupação com abordagens interdisciplinares e diversificação de recursos didáticos. Contudo, a pesquisa revelou que existe prejuízo na formação dos contadores quanto à contextualização e fundamentação dos conceitos quantitativos e contábeis.

As estratégias de ensino e outros fatores que mais contribuem na preparação para o exercício da profissão contábil, na opinião dos alunos, foram verificados por Fernandes et. al (2006). Concluíram que os alunos preferem métodos de ensino centralizados neles e que proporcionem a contextualização que levem situações reais para a sala de aula. Eles entendem que a preparação pedagógica do professor, assim como atividades extra-classe são fatores motivadores e que o processo ensino-aprendizagem deve estar voltado à participação através de um modelo de educação problematizadora, contextualizada nos eventos do dia-a-dia e proporcionem relação entre teoria e prática.

Araujo e Rodrigues (2006) analisaram a aplicabilidade do método *Problem-Based Learning* (PBL) considerando a opinião dos alunos, bem como comparação da aprendizagem com os métodos tradicionais. O estudo comprovou a eficiência do método e sua aplicabilidade e, adicionalmente, o identificou como um eficiente instrumento motivacional.

Já Leal e Nova (2007) analisaram as contribuições que o uso de métodos dramáticos como *Role-Playing* (RP) e Teatro do Oprimido (TO) podem fornecer no processo de aprendizagem em contextos de educação não formal, para compreensão de processo relacionados a gestão. A experiência permitiu a reflexão coletiva a respeito dos papéis assumidos em uma organização e evidenciou o caráter técnico do conhecimento contábil.

Cruz et al (2007) investigaram a utilização de comunidades virtuais como o Orkut como espaço de discussão do conhecimento contábil revelando que há baixa inclusão de temas contábeis no conjunto das discussões levantadas nos fóruns, bem como a baixa participação nas discussões existentes.

Por sua vez, Oliveira e Martinez (2007) investigaram como as instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras utilizam os Websites institucionais para disseminar a produção acadêmico-científica da área contábil, concluindo que esta utilização ainda é tímida, considerando-se o poder de comunicação da rede mundial de computadores.

Os estudos relacionados aos conteúdos curriculares e abordagens instrucionais têm se pautado pela necessidade de uma formação que promova uma aprendizagem permanente, incluindo além de habilidades específicas em contabilidade, habilidades em gestão organizacional, negócios, comunicações e relações interpessoais. (WATSON et al., 2007)

Cleaveland e Larkins (2004, apud WATSON et al., 2007), por exemplo, demonstraram que a instrução baseada na Web e auto-avaliação ajudam os estudantes a melhorar a escrita quanto ao uso da voz passiva, pontuação, e comunicabilidade, constituindo-se, além disso, em uma alternativa de baixo custo para ensinar a escrever.

Outros autores, tais como Fogarty (2003) e Paisey e Paysey (2003), preocuparam-se com o desenvolvimento de habilidades analíticas essenciais a prática de contabilidade gerencial de alto nível, por meio do estímulo à pesquisa para a consecução de projetos não estruturados. Neste sentido, Stout e West (2004) discutiram a inovação dos cursos de contabilidade gerencial por meio de três temas: gestão estratégica de custos, planejamento e mensuração de desempenho (apud WATSON et al, 2007).

A pesquisa relativa ao uso de tecnologia educacional continua sendo importante por que ao passo em que a tecnologia tem sido incorporada no currículo de contabilidade. Muitas escolas investiram recursos significativos em pacotes baseados em rede tal um Quadro negro ou WebCT para oferecer cursos on-line ou enfatizar as aulas presenciais regulares. Os editores de livro texto têm crescentemente acrescentando suplementos baseados em tecnologia para livros didáticos. Os professores de contabilidade crescentemente usam nas salas de aula materiais baseados na rede. É importante aprender como usar recursos tecnológicos mais efetivamente para aumentar aprendizagem do estudante. (WATSON, et al, 2007)

## **2.2 Uso do portfólio na aprendizagem e respectiva avaliação**

De acordo com Perrenoud (2000), uma das competências essenciais ao docente que deseja contribuir efetivamente para uma formação acadêmica que atenda as necessidades da sociedade atual é “administrar a progressão das aprendizagens”. Para tanto é importante que ele possa conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos e observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem de acordo com uma abordagem formativa.

Essa perspectiva pressupõe o uso de uma pedagogia diferenciada, considerando a heterogeneidade dos estágios de conhecimento dos alunos bem como os diferentes estilos de aprendizagem inerente ao ser humano. A avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu, e se providencie os meios para que ele aprenda o necessário à continuidade dos estudos, ou seja, avalia-se para promover a aprendizagem, de uma perspectiva formativa. Este processo pressupõe a participação ativa do aluno, bem como a criação de uma cultura de avaliação desvinculada de nota, promoção ou reprovação, articulada a idéia de que “todos podem aprender”. O envolvimento do aluno propicia a que ele realize uma auto-avaliação contínua do seu progresso e reflita sobre o andamento do seu trabalho. (VILLAS BOAS, 2005)

De acordo com Villas Boas (2005) sendo o portfólio uma coleção das evidências de aprendizagem do aluno permite que estes participem da formulação dos objetivos da sua aprendizagem, assim como da avaliação do seu progresso. Além disso, serve para “vincular a avaliação ao trabalho pedagógico em que o aluno participa da tomada de decisões, de modo

que ele formule suas próprias idéias, faça escolhas e não apenas cumpra prescrições do professor e da escola.” Desta forma, se estabelece uma avaliação “comprometida com a formação do cidadão capaz de pensar e de tomar decisões.” (VILLAS BOAS, 2005)

Ao construir seu portfólio, o aluno escolhe como organizá-lo e busca formas diferentes de aprender, sendo incentivado a procurar novas idéias e evitar a repetição. Assim, é possível estimular o senso de responsabilidade, a criatividade e a livre expressão. Segundo Villas Boas (2005), a utilização do portfólio no ensino superior pode sofrer a resistência dos alunos aos processos que exigem participação, mas, em contrapartida, contribui para a formação de profissionais reflexivos e capazes de construir práticas semelhantes ao ambiente de atuação. Inicialmente eles podem se sentir sem condições de executar a tarefa por não disporem de um modelo a ser seguido, além de se sentirem inseguros por não entenderem como será a avaliação.

Assim, devem ser criados momentos de análise na sala de aula para que os alunos entendam que a tarefa se baseia na “construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia” e também para que as idéias possam ser analisadas em face das demais. Trata-se de uma avaliação informal que, dá oportunidade ao professor de conhecer as necessidades, interesses e capacidades do aluno e utilizar este conhecimento para encorajá-lo em busca dos seus objetivos. (VILLAS BOAS, 2005, p. 22)

### **3 Metodologia**

Para atender os objetivos da pesquisa desenvolveu-se um estudo de natureza teórico-empírica, dentro de uma abordagem fenomenológica. Para tanto, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica para definição de um quadro conceitual das abordagens modernas de ensino de graduação, bem como das técnicas de ensino adequadas para este tipo de aprendiz.

A partir desta definição procurou-se por meio da pesquisa-ação, discutir a adequação e condições necessárias para implementação de uma técnica inovadora de ensino, bem como dos critérios de avaliação da aprendizagem. Definidos os critérios procurou-se implementar, em caráter experimental, cuja eficácia foi avaliada para, se necessário ser revisadas ou descartada. De acordo com o que define Thiollent (2002, p.14) trata-se de “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”.

Como objetivo da pesquisa foi promover a incorporação de técnicas inovadoras no ensino de contabilidade, nesta experiência observou-se a existência de novos procedimentos cujos efeitos na aprendizagem deveriam ser observados e avaliados, entendeu-se que a pesquisa-ação reunia as melhores técnicas para se atingir os objetivos desejados. Para tanto os pesquisadores e participantes foram envolvidos de modo cooperativo e participativo, conforme recomenda Thillent (2002, p. 14), propiciando um adequado engajamento político para obtenção de compromissos sociais e ideológicos, essenciais ao sucesso da intervenção pretendida.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa tem se popularizado, especialmente no ambiente educacional. Esses autores, citando Bogdan e Biklen (1982), chamam à atenção para algumas características básicas deste tipo de estudo, especialmente ao fato de que esta se dá no “ambiente natural” de onde se coleta os dados tendo no pesquisador o seu “principal instrumento”. Segundo estas estudiosas, “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.” O pesquisador, em contato direto com a situação estudada, vai ampliando o foco à medida que coleta dados descritivos. Neste sentido, o processo de coleta pode se dar pela observação, por entrevistas e análise documental.

A observação, associada a outras técnicas de coleta, permite ao pesquisador chegar muito próximo aos sujeitos e fenômenos estudados, permitindo o acesso a informações que não seriam possíveis em outras condições. No entanto, pode ser influenciada pela história pessoal de quem observa bem como a sua bagagem cultural, podendo privilegiar alguns aspectos e negligenciar outros. Além disso, por estar em contato direto com a situação estudada o observador pode influenciar e alterar comportamentos. Para minimizar a possibilidade de vieses o pesquisador precisa planejar e executar registros sistemáticos de modo a garantir a descrição fiel dos fenômenos bem como suas próprias reflexões a respeito deles.

A entrevista, importante recurso nas pesquisas qualitativas, por permitir a resposta imediata para o pesquisador, exige procedimentos precisos quanto a tempo e espaço onde se efetuam os registros podendo, em alguns casos, prejudicar a espontaneidade dos atores, especialmente em contexto de pesquisa-ação.

A análise documental, ou seja, aquela que se realiza a partir de qualquer material escrito, segundo Philips (1974, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986) pode se constituir uma técnica valiosa tanto na complementação de outras quanto na revelação de aspectos novos a respeito de um determinado tema.

O presente estudo analisou o portfólio elaborado pelos alunos da disciplina Administração Financeira, ministrada no semestre 2007.1, em um curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública federal, como requisito para obtenção de nota, ou seja, como instrumento de avaliação de aprendizagem, a fim de analisar a sua utilização no contexto do ensino superior. Esta técnica foi utilizada para complementar as informações obtidas em questionário respondido pelos alunos no momento da entrega dos seus respectivos portfólios e que antecedeu a discussão a respeito do método de avaliação de aprendizagem.

Para tanto foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, “que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, 1971, apud BARDIN, 1977)

Segundo Bardin (1977, p. 29) esta técnica presta-se a “análise do conteúdo das mensagens” em qualquer forma de comunicação, seja na função heurística, enriquecendo o trabalho exploratório que propicia a descoberta, quanto na função de ‘administração da prova’ pela confirmação ou refutação de verdades provisórias. A sua escolha presta-se à sistematização e tratamento da informação contida nas mensagens de pessoas ou documentos, de modo a permitir a inferência e análise dos dados coletados.

O objeto de estudo da análise de conteúdo é a palavra utilizada por determinados atores e em contextos específicos, enfim, o seu significado. Em termos práticos, a análise dos resultados será consequência de testes de associação de palavras – estereótipos e conotações –, de acordo com Bardin (1977), em busca de indutores úteis na análise.

Os indutores funcionam como estímulo ao conteúdo das respostas, palavras induzidas ou suscitadas que devem ser agrupadas por significado, descontando-se “idênticas, sinônimas ou próximas a nível semântico” para que possam ser adequada e objetivamente tratadas. Estes indutores podem surgir como “intuições” (grifo nosso) a partir de uma ‘leitura flutuante’ ou por meio de um ‘*brain-storming*’ individual (grifo do autor) para as quais convém formular hipóteses ainda que provisórias (BARDIN, 1977).

A análise se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, quando surgem as intuições, o objetivo é operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, por meio da escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores.

Para as segunda e terceira fases Gogdan e Biklen (1982, apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.46) orientam ao pesquisador iniciante os seguintes procedimentos: “1) a delimitação progressiva do foco de estudo; 2) a formulação de questões analíticas; 3) o aprofundamento

da revisão de literatura; 4) a testagem de idéias junto aos sujeitos; e 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Para coleta dos dados foi utilizado um questionário denominado “AUTO AVALIAÇÃO DO PORTFÓLIO” com o objetivo de registrar a opinião do aluno e induzi-lo a refletir sobre o processo de aprendizagem a que esteve exposto. Este instrumento foi composto por seis questões abertas, a saber:

1. Por que você optou por esta alternativa de avaliação da sua aprendizagem?
2. Quais as dificuldades que você encontrou na execução desta tarefa?
3. Qual a melhor parte do seu trabalho? Por que?
4. Qual a pior parte do seu trabalho? Por que?
5. Se fosse começar de novo, o que você não faria?
6. Como você avalia esta experiência?

Estas questões visam responder, respectivamente, as seguintes categorias de análise:

- A - A causa da opção do aluno pela alternativa de avaliação.
- B - Natureza das dificuldades de execução da tarefa
- C - Reconhecimento dos próprios pontos fortes
- D - Reconhecimento dos próprios pontos fracos
- E - Avaliação da própria conduta
- F - Avaliação da experiência

## **4 Análise dos resultados**

### **4.1 A causa da opção do aluno pela alternativa de avaliação.**

Nesta tipo de categoria foram identificadas 4 causas para escolha da alternativa de avaliação: aprendizagem, 50%, conveniência, 20%, novidade, 10% e aversão a prova, 20% (ver tabela 1).

Tabela 1: Causa da opção do aluno pela alternativa de avaliação

SIGNIFICADO	FREQUENCIA	%
Aprendizagem	9	50
Conveniência	3	20
Novidade	2	10
Aversão a Prova	3	20
TOTAL	17	100

Fonte: os autores

O resultado surpreendeu, em parte, porque acreditava-se que os alunos têm aversão a prova e que este seria o motivo principal para optar por uma abordagem alternativa. É possível que se esta questão fosse colocada no momento da decisão esta suposição pudesse ser confirmada e que o resultado final tenha sido influenciado pela consciência do aproveitamento percebido após a execução da tarefa.

### **4.2 Natureza das dificuldades de execução da tarefa**

Neste grupo foram identificados 3 alternativas: administração do tempo, 20%, Ausência de um modelo a ser seguido, 60% e Dificuldade de encontrar evidências empíricas, 20% (ver tabela 2).

Tabela 2: Natureza das dificuldades de execução da tarefa

SIGNIFICADO	FREQUENCIA	%
Tempo	2	20
Ausência de modelo	6	60
Dificuldade de encontrar evidências empíricas	2	20
TOTAL	10	100

Fonte: os autores

O resultado confirma uma suposição a respeito da atitude do estudante de Ciências Contábeis, decorrente das práticas didáticas usuais, nas quais os alunos são induzidos a cumprir algumas rotinas que lhes garante o sucesso, por exemplo, no “fechamento de balanços”. Sem dúvida, uma das habilidades importantes no exercício da profissão contábil que, no entanto, limita a sua ação em face de situações novas.

### 4.3 Reconhecimento dos próprios pontos fortes

Esta categoria contribui para a auto-avaliação do desempenho evidenciando 4 escolhas, sendo que duas estão relacionadas ao conteúdo: Papel do administrador e o ambiente das finanças, 50%, e Risco e Retorno, 30%. As outras escolhas, Exemplos elaborados e Ato de pesquisar, cada uma com 10%, estão relacionadas com o resultado observado (ver tabela 3).

Tabela 3: Escolha da melhor parte do trabalho realizado

SIGNIFICADO	FREQUENCIA	%
Papel do administrador e o ambiente das finanças	5	50
Risco e Retorno	3	30
Exemplos elaborados	1	10
Ato de pesquisar	1	10
TOTAL	10	100

Fonte: os autores

Neste sentido, o resultado percebido, foi justificado pela possibilidade de associação à realidade, 55,6%, Domínio do conteúdo, 33,3%, e Facilitação da aprendizagem, 10% ( ver tabela 4).

Tabela 4: Justificativa para escolha da melhor parte do trabalho realizado

SIGNIFICADO	FREQUENCIA	%
Associação a realidade	5	55,6
Domínio do conteúdo	3	33,3
Facilitou a aprendizagem	1	10,0
TOTAL	9	100,0

Fonte: os autores

O resultado coincide com a percepção do professor, quando da avaliação de cada caso, indicando que o aluno foi capaz de perceber sua própria progressão de aprendizagem. Os dois conteúdos permitem o exercício de associação a realidade porque estão presentes na mídia com frequência significativa, no entanto, a aplicabilidade dos conceitos de risco e retorno, podem ter sido dificultadas em função de limitação do domínio de conhecimento de estatística requerido nestas análises.

### 4.4 Reconhecimento dos próprios pontos fracos

Este grupo também teria como objetivo contribuir para a auto-avaliação do desempenho pelo aluno, no entanto, apenas 5 deles apresentaram resposta relacionada a este aspecto, sendo que 1 não encontrou deficiências no próprio trabalho e os demais observaram os aspectos relacionados à execução da tarefa (ver tabela 5).

Tabela 5: Escolha da pior parte do trabalho

Significado	Frequência	%
Insegurança quanto aos critérios de avaliação	1	10
Avaliação de títulos e ações	4	40
Formatação requerida	4	40
Nenhuma	1	10
Total	10	100

Fonte: os autores

As causas apresentadas para o fraco desempenho foi o pouco domínio do conteúdo, na maior parte e o domínio de normas técnicas de apresentação. Observou-se que 3 alunos não conseguiram explicar a causa da própria insatisfação e 1, o mesmo que não encontrou deficiências no próprio trabalho, entendeu que o fato deveu-se ao seu empenho e dedicação (ver tabela 6).

Tabela 6: Justificativa para escolha da pior parte do trabalho

Significado	Frequência	%
Domínio do conteúdo	5	50
Domínio normas técnicas	1	10
Não informado	3	30
Empenho e dedicação	1	10
Total	10	100

Fonte: os autores

Considerando que tanto no momento da proposição quanto do acompanhamento os alunos foram avisados de que não havia exigência quanto à forma de apresentação, ainda que fosse desejável observância das Normas da ABNT, acredita-se que esta preocupação foi decorrente da ausência de um modelo a ser seguido, conforme já havia sido observado quando se analisou as dificuldades de execução das tarefas.

Com relação ao fraco domínio do conteúdo a respeito de Avaliação de Títulos e Ações, os trabalhos de fato não apresentaram a qualidade desejável e duas suposições foram levantadas para este resultado: a) fraco domínio de Matemática Financeira; b) adequação da linguagem do livro-texto e da literatura em geral, porque as teorias que dão suporte à disciplina foram desenvolvidas em contexto de grandes empresas americanas, dificultando a obtenção de evidências empíricas em micro empresas ao alcance da observação do estudante.

#### 4.5 Avaliação da própria conduta

Neste quesito, 30% dos alunos ficaram satisfeitos com o próprio trabalho, afirmando que não o mudaria em nada, mas 50% pensaram que poderiam fazer melhor se tivessem administrado melhor o tempo, enquanto que 1, representando 10% da amostra, alteraria pelo menos parte do trabalho ou a sua forma de apresentação (ver tabela 7).

Tabela 7: Avaliação da própria conduta

Resposta	Frequência	%
Não mudaria nada	3	30

Administrativa melhor o tempo	5	50
Forma de apresentação do trabalho	1	10
Parte do trabalho	1	10
Total	10	100

Fonte: os autores

Assim foi interessante observar a maturidade que a auto-avaliação provoca no estudante. Mesmo querendo obter a melhor nota possível ele admite que seu trabalho possua falhas e que pode ser melhorado. Outro aspecto importante que influencia a vida do futuro contador é a pressão do tempo sobre os seus resultados e nesta experiência ele pode avaliar quão importante é a administração do tempo para o executivo.

#### **4.6 Avaliação da experiência**

Todos os alunos avaliaram positivamente a experiência, por isso, considerando a possibilidade que esta avaliação pudesse ter sido influenciada pela exposição à nota, procurou-se analisar as justificativas para a resposta. Verificou-se que 2 alunos não explicaram sua opinião. Dos demais, 2 entenderam que o método facilitou a aproximação entre teoria e prática, 1 enfatizou o dinamismo da atividade e a possibilidade de liberdade de expressão, 1 sentiu-se estimulado à superação de limites, 2 sentiram facilitação da aprendizagem e 2 que o conhecimento adquirido irá ajudar na realização do trabalho final de curso.

#### **4.7 Avaliação dos portfólios**

A avaliação dos portfólios, considerando o estágio de conhecimento e o potencial de execução, foi realizada antes da leitura e tratamento das respostas ao questionário de auto-avaliação, para evitar algum tipo de viés na avaliação. Esta medida foi tomada por existir a possibilidade de subjetividade na avaliação em virtude de não se ter estabelecido um parâmetro ou protocolo do que deveria ser apresentado.

Foram atribuídas 4 notas 10 àqueles que demonstraram conhecimento razoável dos conteúdos, apresentaram evidências de aplicação, e bom nível de expressão. Aos que demonstraram conhecimento razoável, mas não apresentaram claras evidências de aplicação e limitado poder de expressão, foram atribuídas 2 notas 8 e 1 nota 8 por dificuldades de expressão. Por fim, 3 obtiveram nota três por apresentarem conhecimento mínimo, poucas evidências de aplicação e redação sofrível.

### **5 Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo analisar a utilização da técnica do portfólio no ensino e avaliação da aprendizagem em um curso de Ciências Contábeis. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de colher subsídios necessários à implementação da técnica. A literatura a respeito de educação contábil evidenciou o crescimento das preocupações dos pesquisadores com as questões relacionadas ao ensino, a avaliação e aos currículos, mas não especificamente sobre a utilização do portfólio.

Deste modo, o presente estudo se orientou por outros feitos em áreas de domínio conexos, o que justifica a sua realização como formas de contribuir para a discussão de

alternativas de melhorias do ensino de contabilidade, embora ele ainda não apresente resultados conclusivos da sua eficácia.

A experiência realizada, embora não tenha sido dissociada da nota, um dos pressupostos da avaliação formativa, permitiu ao professor influenciar positivamente seus alunos a buscarem sua própria aprendizagem, quebrando paradigmas do modelo de ensino vigente.

A principal dificuldade esteve relacionada à realização de avaliação contínua haja vista que na mesma turma havia outros alunos que não participaram e a estes foi necessário dedicar outro tipo de atenção uma vez que os mesmos deveriam se submeter à avaliação tradicional.

## Referências

ARAUJO, A. M. P. e RODRIGUES, E. de A. **O ensino de Contabilidade: Aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior Particular**. Anais do 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. – Lisboa : Edições 70, Lda, 1977.

CARDOSO, R. L.; MARAL, P. F.; CASSARO, M. C. A. e BENEDICTO, G. C. **Ensino Aprendizagem na áreas de educação Contábil: uma investigação Teórico-empírica**. Anais do 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2006.

CLINTON, B. D. KOHLMAYER III, J. M. **The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: Two experiments in cooperative learning**. Journal of Accounting Education. 23 (2005) 96-116

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. e LEAL, D. T. **O uso da aula expositiva no Ensino da Contabilidade: estudo empírico com os dados do Exame Nacional de Cursos (provão)**. Anais do 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2006.

CRUZ, C. F., BRAGA, J. P., OLIVEIRA, J. R. S. **Um estudo exploratório sobre a utilização de comunidades virtuais do Orkut como Espaço de Discussão do Conhecimento Contábil**. Anais do 4º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 2007. Disponível em <http://www.congressoeac.locaweb.com.br>, acessado em 15/97/07.

FERNANDES, F. C., PARISOTTO, I. R. dos S. e GRANDE, J. F. **O processo ensino e aprendizagem na formação do profissional contábil: uma visão acadêmica**. Anais do 3º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo, 2006.

LEAL, D. T. B e NOVA, S. P. de C. **Métodos dramáticos aplicados a intervenção sócio-educativas de Auto-gestão e Contabilidade**. Anais do 7º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 2007. Disponível em <http://www.congressoeac.locaweb.com.br>, acessado em 15/97/07.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. – São Paulo : EPU, 1986.

MASETTO, Marcos (org.) **Docência na universidade**. 4a.ed. – Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Práxis)

NOSSA, V., CARDOZO, W., BATISTA, G. D. e DEMUNER, J. A. **O ensino de métodos quantitativos nos cursos de ciências contábeis**. Anais do 6º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, J. R. S. e MARTINEZ, A. L. **A contabilidade e o hipertexto: um estudo sobre o uso de *Websites* como meio de disseminação científica contábil por instituições de ensino superior brasileiras.** Revista Contabilidade e Finanças, USP, São Paulo (43), Jan/Abr, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

STILL, Kelley; CLAYTON, Penny R **Utilizing Service-Learning in Accounting Programs.** Issues in Accounting Education. Sarasota: Nov 2004. Vol.19, ( 4).

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** – 11a. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** – Campinas, SP : Papirus, 2004.

WATSON, S. F.; APOSTOLOU, B.; HASSEL, J. M.; WEBBER, S. A. **Accounting education literature review (2003-2005).** Journal of Accounting Education. (25), 2005.