

Percepção de qualidade do curso de ciências contábeis: a validação do *Course Experience Questionnaire* com estudantes brasileiros
doi: 10.4025/enfoque.v36i2.32582

Wellington Dantas de Sousa
Mestre em Ciências Contábeis
FUCAPE Business School
wellington.bmb@hotmail.com

Valcemiro Nossa
Doutor em Ciências Contábeis
FUCAPE Business School
valcemiro@fucape.br

João Carlos Hipólito Bernardes do Nascimento
Doutorando em Ciências Contábeis
Universidade Federal do Piauí
joachipolito@ufrj.br

Arilda Magna Campagnaro Teixeira
Doutora em Economia
FUCAPE Business School
arilda@fucape.br

Recebido em: 05.07.2016

Aceito em: 19.09.2016

2ª versão aceita em: 15.01.2017

RESUMO

O presente estudo se propôs a validar o instrumento *Course Experience Questionnaire* (CEQ) para avaliação dos cursos de Ciências Contábeis do Brasil. Desse modo, a pesquisa, do tipo descritiva, foi operacionalizada por meio da aplicação da técnica multivariada de Análise Fatorial Confirmatória. O público alvo foi composto pelos discentes a partir do 5º período do Curso de Ciências Contábeis que constituíram uma amostra por conveniência de 571 alunos brasileiros. Após o tratamento inicial dos dados, com boa consistência interna das escalas do CEQ, verificou-se que os dados da estatística descritiva revelaram uma qualidade percebida pelos discentes em aproximadamente 70% das variáveis que compõem o instrumento. Os achados da pesquisa denotam que o CEQ foi validado no contexto brasileiro, indicando que o modelo apresenta um adequado ajuste para capturar a qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes.

Palavras-chave: Cursos de Graduação em Contabilidade. Questionário de Experiência de Curso. Qualidade percebida pelos alunos.

Quality perception of the course of accounting sciences: the validation of the Course Experience Questionnaire with Brazilian students

ABSTRACT

This paper aimed to validate the *Course Experience Questionnaire* (CEQ) as an instrument for evaluation of the undergraduate accounting courses in Brazil. The study was a descriptive research through the application of the multivariate technique of confirmatory factor analysis. The sample, constituted by convenience, was 571 5th semester Brazilian students of the undergraduate accounting course. The internal consistency of the CEQ and the descriptive statistics showed that the quality was perceived by the students in approximately 70% of the CEQ variables. The results denoted that the CEQ has been validated in the Brazilian context. Those results indicated that the model was suitable to capture the quality of teaching and learning perceived by the students.

Keywords: Undergraduate Accounting Courses. *Course Experience Questionnaire*. Quality Perceived by Students.

1 INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a educação e sobre o processo

de ensino/aprendizagem contribui para a promoção de mudanças e para o progresso da sociedade (ANDERE E ARAUJO, 2008). E, de

Enf.: Ref. Cont.	UEM - Paraná	v. 36	n. 2	p. 59-75	maio / agosto 2017
------------------	--------------	-------	------	----------	--------------------

uma forma específica, pesquisar sobre o ensino das Ciências Contábeis no Brasil possibilita a identificação dos focos de deficiências desses cursos e abram-se os caminhos para que se aprimore os métodos de ensino dessa área de conhecimento. Essa perspectiva torna-se ainda mais importante, quando se leva em consideração o perfil exigido para o Contador diante o processo de padronização internacional das normas contábeis *vis-à-vis* qualidade dos cursos de ciências contábeis no Brasil.

Nessa conjuntura, a empregabilidade desse profissional está diretamente relacionada à sua capacidade de atender às exigências do mercado de trabalho, que, por sua vez, depende das competências desenvolvidas pelo seu curso. A questão é que essas mudanças ao valorizarem esse profissional atraíram mais alunos e aumentaram as ofertas de cursos, tornando oportunas pesquisas que capturem a qualidade do ensino de ciências contábeis (ANDERE; ARAUJO, 2008). E as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reforçam essa ideia. Conforme as estatísticas do Enade de 2009, apenas 7,2% dos cursos de Ciências Contábeis obtiveram nota maior ou igual a três no conceito CPC contínuo. No Enade 2012, 17,6% (BRASIL, INEP). Para Watty (2005), é possível identificar as necessidades de melhorias no processo de ensino-aprendizagem apurando-se a percepção dos estudantes sobre a qualidade de seus cursos.

Países referência no ensino superior têm mensurado a qualidade percebida pelos discentes por meio de aplicação do questionário Course Experince Questinaire (CEQ), que é aplicado nos estudantes para identificar suas percepções quanto à qualidade dos seus cursos (BROOMFIELD, BLIGH, 1998; LYON, HENDRY, 2002; STEELE, WEST, SIMEON, 2003; GRIFFIN et al., 2003; TUCKER, JONES, STRAKER, 2008; DOWNIE, MÖLLER, 2010; STERGIOU; AIREY, 2012; CHALETA et al., 2012). Esse questionário, desenvolvido na Austrália— país referência em ensino superior - no final da década de 1980, é amplamente utilizado como um método para identificar a qualidade do ensino superior australiano. Segundo o mais recente ranking de

um dos principais organismos de avaliação educacional, o grupo britânico QS Quacquarelli Symonds, a Austrália possui 10 das 100 melhores universidades do mundo (PATI, 2014).

Dentre os estudos que utilizaram o CEQ está o de Byrne e Flood (2003) que concluiu pela adequação desse instrumento para captar a percepção dos estudantes Irlandeses quanto à qualidade do curso. A pesquisa de Tucker, Jones e Straker (2008) identificou insuficiências no processo de ensino/aprendizagem do programa de graduação, sendo sugeridas medidas com potencial de melhorar o curso. Downie e Möller (2010) evidenciaram que, em geral, os alunos reconhecem e acreditam que seu curso desenvolve as competências necessárias para o desempenho de suas profissões. Chaleta *et. al* (2012) indicaram que o CEQ foi muito adequado para a população estudantil portuguesa; sua aplicação possibilitou construir estatísticas relevantes sobre a qualidade percebida do ensino superior por aqueles discentes. De acordo com esses autores o CEQ possibilitou coletar dados acerca da qualidade do ensino em escalas não utilizadas em outros instrumentos. Para Steele, West e Simeon (2003), o CEQ é um instrumento viável para avaliar um curso, desde que se façam adaptações que permitam captar a realidade de cada país. Para eles o CEQ permite que se reflita sobre o ensino praticado nos cursos estudados e se construa ações para melhorar a qualidade do ensino.

Esse contexto suscitou a seguinte pergunta: O CEQ é capaz de captar a percepção dos estudantes de contabilidade no Brasil quanto à capacidade de seus cursos lhes desenvolver as habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho? Para responder essa pergunta, este artigo teve por objetivo validar o CEQ em cursos de graduação em ciências contábeis brasileiros.

A relevância de se cumprir esse objetivo é que os resultados encontrados sinalizarão indícios do *status* da qualidade dos cursos de ciências contábeis aos olhos dos estudantes. Essas informações poderão subsidiar discussão e posterior implantação de iniciativas por parte das Instituições de Ensino Superiores (IES) e do

comportamento do corpo docente, no sentido de melhorar seus métodos de ensino e a qualidade do conteúdo ensinado, de maneira a alcançar um processo de ensino-aprendizagem capaz de desenvolver as competências requeridas para o contador do século XXI.

Para cumprir essa proposta foi realizado um estudo descritivo com estudantes brasileiros, cursando a partir do 5º período dos cursos de Ciências Contábeis, através da aplicação do questionário CEQ e análise dos resultados. As técnicas de análise de dados utilizadas foram estatísticas descritivas e Análise Fatorial Confirmatória.

Este artigo está estruturado em cinco seções. Além desta introdução, a segunda seção trata do referencial teórico em que se apresenta o desenvolvimento do CEQ, suas dimensões e adequabilidade para avaliar as percepções dos alunos brasileiros; a terceira, apresenta a metodologia da pesquisa; a quarta, a análise e discussão dos dados; e a quinta, as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O COURSE EXPERIENCE QUESTIONNAIRE (CEQ)

O desenvolvimento do *Course Experience Questionnaire* (CEQ) ocorreu num momento de reforma considerável no setor do ensino superior na Austrália no final da década de 1980 (LONG, 1995). Idealizado com o objetivo de mensurar as percepções dos alunos quanto à qualidade de seus cursos, o CEQ foi testado inicialmente em 1990 em estudantes de diferentes disciplinas, de diferentes instituições de ensino superior na Austrália, do último ano de ensino, com 3.372 questionários respondidos (RAMSDEN, 1991). O estudo seminal de Ramsden (1991) foi capaz de discriminar entre diferentes instituições e cursos da Austrália, resultados de forma confiável. O autor observou que as respostas dos alunos também variavam de acordo com sua satisfação geral percebida em relação ao seu programa de graduação como um todo. O questionário foi validado com a confirmação das relações

esperadas entre as percepções de abordagens de ensino e aprendizagem dos alunos, em que as percepções de um bom ensino foram significativamente relacionadas com uma abordagem relacionada à aprendizagem (RAMSDEN, 1991).

As medidas do CEQ abordam os aspectos do bom ensino, aprendizagem e o desenvolvimento de competências genéricas. O questionário, geralmente utilizado na graduação, é composto por 25 itens (CEQ25), que geram cinco escalas: 'Bom Ensino (BEN)', 'Meta e Objetivos Claros (MOC)', 'Carga Horária Adequada (CHA)', 'Avaliação Adequada (AAD)' e 'Competências Genéricas (CGE)', utilizando-se uma escala *Likert* de 5 pontos. O seu método é considerado um valioso instrumento para identificar a qualidade do ensino nas universidades, a gestão da instituição de ensino, e a evolução da responsabilidade e da qualidade do ensino superior (MCINNIS et al., 2001).

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

Byrne e Flood (2003) realizaram um estudo que teve como objetivo descrever o desenvolvimento do CEQ e confirmar sua confiabilidade e validade como construto para uso nos programas de Contabilidade na Irlanda. Os achados da pesquisa mostraram que o CEQ é um indicador de desempenho adequado, que pode ser utilizado por educadores da área contábil para ajudá-los a avaliar a qualidade de ensino irlandês dos cursos de ciências contábeis. Para Byrne e Flood (2003), o CEQ ofereceu aos educadores da Irlanda a oportunidade de reunir um valioso conjunto de dados com os quais se pudesse avaliar a qualidade do ensino e identificar áreas de melhoria. Segundo os autores, o instrumento tem um potencial de facilitar o *benchmarking* das melhores práticas de ensino na disciplina de Contabilidade.

Por meio de uma aplicação *online* do CEQ em um programa de Fisioterapia, Tucker, Jones e Straker (2008) desenvolveram um estudo em uma amostra com 1.447 alunos matriculados na *Curtin University of Technology* durante o período de 2001 a 2004. Os resultados da pesquisa revelaram que as percepções dos alunos desencadearam um debate sobre o ensino e aprendizagem entre docentes e discentes. As respostas dos alunos foram usadas por funcionários e gestores para identificar problemas de ensino e aprendizagem no programa, e fazer alterações em tempo hábil para que pontos relevantes fossem melhorados. Os autores concluíram que o desafio para o ensino superior está na capacidade das universidades em alcançar um nível de transparência de seus métodos de ensino que permita que os acadêmicos compartilhem suas práticas de ensino, aprendizagem e experiências, em que o apoio dos pares e as respostas dos alunos retroalimentem a qualidade do ensino.

Downie e Möller (2010) testaram a adequabilidade do CEQ para os programas de hospitalidade, lazer, esporte e turismo em Instituições de Ensino do Reino Unido em 6 instituições e 25 cursos. Os resultados mostraram que, em geral, os alunos reconhecem e aprovam as competências desenvolvidas durante o curso, a metodologia de ensino, e os conteúdos. O estudo identificou, também, os aspectos a serem melhorados: a comunicação; a resposta em tempo útil sobre os seus desempenhos; e a disponibilização de informações sobre o que se espera deles como discentes e como profissionais.

A pesquisa de Stergiou e Airey (2012) validou o CEQ com estudantes dos cursos de gestão do turismo em dois institutos de ensino tecnológico na Grécia, por meio de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Os resultados indicaram dois principais pontos: consistência interna satisfatória; e relações apropriadas com a classificação da satisfação geral dos alunos.

O estudo de Chaleta et al. (2012), a partir de uma amostra de 872 alunos de cursos de Ciências Sociais, testou a adequabilidade global do CEQ com recurso da Análise Fatorial

Confirmatória (AFC) numa Universidade de Portugal. Os resultados da pesquisa indicaram que o questionário se ajusta à população estudantil portuguesa, embora com algumas diferenças, também encontradas em estudos transculturais realizados.

Para Byrne e Flood (2003) o CEQ tende a oferecer uma resposta confiável e útil sobre os aspectos da percepção de qualidade dos alunos que são fundamentais para promover a qualidade da aprendizagem.

2.1.1 As dimensões do CEQ na relação ensino-aprendizagem nos cursos de ciências contábeis

Uma IES pode influenciar mudanças culturais e socioeconômicas em uma sociedade quando seu modelo de ensino-aprendizagem está estruturado sob os fundamentos para essas mudanças: o estado das artes do conhecimento ensinado; a interdisciplinaridade a ele subjacente; e corpo docente qualificado (BIANCHI, 2013, p. 271). Mas é importante também que o aluno identifique esse poder de influência das IES. É nesse espaço que o CEQ entra. As suas cinco dimensões – Bom Ensino (BEN), Metas e Objetivos Claros (MOC), Avaliação Adequada (AAD), Carga Horária Adequada (CHA) e Competências Genéricas (CGE) – se propõem a identificar a percepção do aluno sobre a qualidade da sua formação profissional (DOWNIE; MÖLLER, 2010).

A primeira dimensão é a escala BEM que consulta o aluno sobre, o seu progresso, adequabilidade dos métodos das aulas para ensinar e atrair o interesse do aluno ao processo ensino-aprendizado (DOWNIE; MÖLLER, 2010). O processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pela construção do conhecimento pelo discente que recebe influência direta dos assuntos e do estilo adotado pela instituição e pelo corpo docente. Marion, Garcia e Cordeiro (2006) apontam que, nesse processo, o professor é o indivíduo que pode determinar se seus discentes irão atingir os objetivos pedagógicos ou não.

A segunda é a escala MOC que consulta sobre as metas de desempenhos que se espera dos alunos. A IES, ao estabelecer as metas e os objetivos de forma transparente, possibilita ao docente determinar qual a metodologia ou o conjunto de métodos poderão ser aplicados no processo do ensino-aprendizagem, fazendo com que o discente se sinta parte do processo (BYRNE; FLOOD, 2003). Para Marion, Garcia e Cordeiro (2006), seja qual for a estratégia para alcançar as metas de desempenho, o docente deverá sempre propiciar a motivação constante ao aluno.

A dimensão AAD, a terceira escala, consulta sobre as práticas de avaliação visando identificar se estão alinhadas com o processo de aprender a pensar e compreender, ou simplesmente avaliar conteúdo ministrado (TUCKER; JONES; STRAKER, 2008). As escolhas dos procedimentos para avaliar o desempenho discente devem considerar que o aluno não aprende de forma isolada. Não podem, portanto, ser selecionadas por acaso, sem análise prévia sobre as características do processo de aprendizado, sobre os conteúdos necessários para esse processo que sejam capazes de desenvolver as habilidades necessárias de cada curso (MAZZIONI, 2013). Assim sendo, o comportamento do professor tem grande influência sobre o desempenho discentes no processo avaliativo. Isso fica claro quando se notam interesse dos alunos por determinadas disciplinas em detrimento de outras (CARVALHO; SILVA; HOLANDA, 2006). Morozini, Cambrizzi e Longo (2007) ressaltaram que os educadores não entendem a forma de avaliação como um procedimento imutável, independentemente da área de conhecimento.

A dimensão CHA, quarta escala, verifica a percepção do discente quanto à adequabilidade da carga horária das disciplinas para que obtenha o aprendizado previsto; e também se os métodos de ministrar aulas utilizados pelo professor incentivam os alunos para os estudos (STERGIOU; AIREY, 2012). Uma carga horária mal utilizada pode impedir os estudantes de se envolverem com a disciplina e compreenderem os assuntos ministrados (RAMSDEN, 1991).

Para Chaleta et al. (2012), a dimensão CGE, quinta escala, verifica a qualidade percebida em relação às habilidades de comunicação, à capacidade de adquirir novas aptidões e procedimentos, à capacidade de tomar decisões e resolver problemas e à capacidade de aplicar o conhecimento no local de trabalho, por parte do discente.

Como a Contabilidade é tradicionalmente marcada pelo tecnicismo, e o mercado de trabalho tem buscado profissionais com competências genéricas, o ensino das Ciências Contábeis precisa se adequar às tendências do seu mercado e passar por reformulações que contemplem as demandas por habilidades gerenciais, que permitam melhorar a qualidade da decisão contábil. Em outras palavras, precisa formar profissionais que também possuam competências genéricas (CARDOZO et al., 2006). As escalas do CEQ trazem os indicadores de qualidade de um curso, que são adequados para serem aplicados no curso de ciências contábeis. Assim sendo, pode ser utilizada para identificar, pela percepção dos discentes, se os seus cursos estão lhes preparando para ter o desempenho que o ambiente corporativo ou social espera que tenham. É, assim, um instrumento adequado para captar os sinais indicadores das necessidades de melhoria nos cursos que eventualmente forem identificados nas respostas dos alunos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo, quanto à tipologia, classifica-se como descritivo. E quanto à abordagem do problema, uma pesquisa quantitativa (GIL, 1999; BEUREN, 2008). O universo estudado foram os estudantes de graduação em Ciências Contábeis. A amostra selecionada foi composta pelos estudantes, matriculados e cursando a partir do 5º período dos cursos de ciências contábeis das IES no Brasil, respondentes do questionário (CEQ), que lhes foi aplicado durante os meses de Maio, Julho e Setembro de 2015, por meio presencial; e aqueles que responderam os questionários aplicados por meio eletrônico - Google docs® durante o período de agosto a outubro de 2015. Os questionários aplicados por meio eletrônicos foram enviados para os

respondentes entre 2 e 3 vezes, devido à baixa taxa de respostas obtida no primeiro envio. Os dados que compuseram a amostra foram coletados por conveniência e analisados por acessibilidade, o que, evidentemente, impossibilita quaisquer tipos de generalizações estatísticas (GIL, 1999).

As informações sobre as IES e endereço eletrônico dos coordenadores dos cursos de ciências contábeis foram disponibilizados pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os dados sobre a nota do ENADE das IES foram coletados no portal do INEP, plataforma 2015.

Foram coletados 587questionários respondidos e descartados 16 - porque havia respostas incompletas. Assim, foram analisados 571 questionários. Do total das respostas, 306 foram dos questionários presenciais e 265 por meio eletrônico.

Através do test t de Student, conclui-se pela inexistência de diferenças significativas no padrão de respostas obtidas entre os três envios e-mails, bem como entre os instrumentos aplicados presenciais frente aos obtidos via meio eletrônico.

Um dos itens do CEQ foi alterado porque se tratava de particularidades do contexto educacional australiano (avaliação local). Esse item foi substituído por duas particularidades do contexto brasileiro – a percepção do discente sobre sua preparação para fazer a prova do ENADE e a do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC). Além disso, foi acrescentada uma pergunta aberta opcional que solicitava ao discente comentar algo que julgasse relevante. O CEQ é composto por 25 itens – 24 distribuídos em cinco escalas e 1 item para captar a qualidade geral percebida.

Como apresentado anteriormente, o questionário é composto por 25 itens (CEQ25) com cinco escalas (cinco escalas: 'Bom Ensino (BEN)', 'Meta e Objetivos Claros (MOC)', 'Carga Horária Adequada (CHA)', 'Avaliação Adequada (AAD)' e 'Competências Genéricas (CGE)'), utilizando-se uma escala Likert de 5 pontos, onde os extremos são 'Discordo Totalmente' e 'Concordo Totalmente'.

Os procedimentos adotados no desenvolvimento do presente estudo são reportados na Tabela 1.

Tabela 1 - Procedimentos adotados no desenvolvimento do estudo.

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

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

Dada a existência de múltiplas variáveis, optou-se pela utilização da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (HAIR JR. et al., 2011) para validação do instrumento CEQ ao contexto brasileiro. Segundo Maroco (2010), a AFC é geralmente usada para avaliar a qualidade do ajustamento do modelo de mensuração teórico, ou seja, a estrutura correlacional observada entre as variáveis manifestadas. Os dados coletados foram tratados e analisados pelos Softwares IBM SPSS 22® (*Statistical Package for Social*

Sciences) e IBM SPSS Amos22® para análises das técnicas multivariadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 DADOS DESCRITIVOS

4.1.1 Perfil da amostra

Em relação às 27 IES que participaram da pesquisa, 23 oferecem o curso de ciências contábeis na modalidade presencial e 4 à distância (EaD). Desse total, 70% são privadas e 30% públicas. Aquelas que oferecem cursos EaD são todas privadas e correspondem a 17% das IES privadas e 15% de todas as IES. Dada essa distribuição, 92% dos respondentes são decursos presenciais e 8% de cursos EaD – Tabela 2.

Tabela 2 – Amostra.

Perfil	Genero: feminino = 373 (65%) masculino = 198 (35%)
	Faixa etária: até 20 a = 74 (13%) 21 a 25 a = 227(40%) 26 a 30 a = 183(32%) 36 a 40 = 54(9%) 41 a 45 a = 24(4%) a partir de 46 a = 9(2%)
	Região: Norte = 14(2%) Nordeste = 309(54%) Centro-Oeste = 85(15%) Sudeste = 37(6%) Sul = 126(22%)
	IES públicas C/ curso presencial = 04 C/ curso EAD = 0
	IES privadas C/ curso presencial = 19 C/ curso EAD = 04
Alunos por período	5º presencial = 135(24%) 5º EAD = 10(2%)
	6º presencial = 134(23%) 6º EAD = 12(2%)
	7º presencial = 121(21%) 7º EAD = 6(1%)
	8º presencial = 136(24%) 8º EAD = 17(3%)

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

No que concerne aos alunos, 26% estão no 5º período; 25% no 6º; 22% no 7º; e 27% no 8º. A maior parcela de estudantes – 54% da amostra – está matriculada nas IES da região nordeste. Em seguida vem a região Sul, com 22%; Centro Oeste, 15%; sudeste 6% e norte 2%. A faixa etária predominante está entre 21 e 30 anos (72%) dos respondentes – Tabela 02.

4.1.2 Estatística descritiva

Na Tabela 3, reporta-se as estatísticas descritivas de todos os itens em seus respectivos construtos latentes.

Na Tabela 3 nota-se que em 17 dos 22 itens, os respondentes tenderam a concordar com a afirmação e há baixa dispersão entre as respostas. Isso sugere que as percepções dos alunos são muito similares. Em 5 itens – médias maiores que 4 -, os respondentes concordaram, e também com um baixo nível de dispersão entre as respostas. Em relação à Escala BEM (q1, q2, q3, q4, q5, q6), os alunos concordaram que os professores são comprometidos para que as aulas sejam de qualidade – médias 4,08 para q1 e 4,09 para q6. Em relação à Escala MOC (q7, q8, q9, q10), médias das respostas sugerem que os alunos não têm como claras as metas e objetivos que devem cumprir e/ou que a escola espera que eles cumpram; são as respostas com as menores médias de concordância das escalas. Adicionalmente, os desvios-padrão sinalizam que essa percepção é distinta entre eles.

Para a escala AAD (q11, q12, q13) os alunos tenderam em concordar que o método de avaliação é adequado, e a dispersão entre as respostas é baixa. Para a escala CHA (q14, q15, q17), as respostas sugeriram que os alunos divergem em suas concordâncias sobre a adequação da carga horária. Para a escala CGE (q18, q20, q22, q23), há baixa dispersão entre as respostas, mas os alunos concordaram que o curso lhes desenvolveu habilidades para resolução de problemas, melhorou suas habilidades para comunicação, e suas capacidade para planejar suas jornadas de trabalho. E, com dispersão entre as respostas, tenderam a concordar em que o curso lhes desenvolveu capacidade de trabalhara em equipe.

4.2 ANÁLISE FATORIAL CONFIRMATÓRIA

Diferentemente das demais técnicas multivariadas que decompõem estatisticamente a variância, na AFC analisa-se a covariância, para verificar o ajuste do modelo teórico utilizado à matriz de covariância observada. Esse procedimento permite confirmar ou rejeitar a teoria preconcebida (HAIR Jr. et al., 2011).

Tabela 3 - Estatísticas descritivas.

Construtos	Itens	Média	DP	CV	Assimetria	Curtose
'Bom Ensino'	q1- O corpo docente deste curso motiva os alunos a fazerem seu melhor trabalho.	4,08	0,88	0,22	-1,31	1,92
	q2- Os docentes disponibilizam um tempo necessário para comentar sobre o desenvolvimento dos alunos.	3,73	0,99	0,26	-1,06	0,83
	q3- A equipe de docentes faz um esforço real para entender as dificuldades que os alunos possam ter com o seu trabalho.	3,81	1,12	0,29	-1,03	0,27
	q4- O corpo docente normalmente dá um <i>feedback</i> útil sobre como os alunos estão no desenvolvimento do curso.	3,7	1,08	0,29	-0,96	0,35
	q5- Os professores são muito bons na explicação dos assuntos aos alunos.	3,99	1,02	0,26	-1,15	0,7
	q6- Os docentes demonstram que desenvolvem um trabalho árduo para atualizar e contextualizar os assuntos para os alunos.	4,09	1,02	0,25	-1,28	1,08
	q24-Sinto-me preparado para realizar o ENADE e/ou Exame Suficiência.	3,59	1	0,28	-1,03	0,41
'Metas e objetivos claros'	q7- É relativamente fácil descobrir o que é esperado do aluno neste curso.	3,24	0,92	0,29	-0,15	-0,86
	q8- É sempre fácil saber o nível de desempenho que se espera dos alunos.	3,27	1,04	0,32	-0,63	-0,39
	q9- Geralmente tenho a ideia clara de como está o meu desenvolvimento e o que é esperado de mim.	3,22	1,17	0,36	-0,34	-0,87
	q10- Os Professores realmente deixam claro, desde o início, o que eles esperam dos alunos.	3,43	1,03	0,3	-0,21	-0,79
Avaliação Adequada'	q11- A equipe de docentes parece mais interessada em testar o que o aluno entendeu e não o que ele memorizou.	3,94	0,59	0,15	-0,09	0,16
	q12- A equipe de docentes faz perguntas se antecipando aos problemas, e não apenas sobre os fatos que aconteceram.	3,75	0,64	0,17	0,26	-0,66
	q13- Para fazer bem este curso, tudo o que o aluno realmente não precisa é de uma boa memória, e sim, de um bom discernimento.	3,86	0,67	0,17	0,06	-0,56
	q14- A carga de trabalho é muito pesada.	3,34	1,27	0,38	-0,44	-1,01
'Carga Horária Adequada'	q15- Não temos tempo suficiente para compreender as coisas que temos de aprender.	3,29	1,21	0,37	-0,19	-1,03
	q17- O volume de informações a serem obtidas através deste curso, evidencia que não posso ter uma compreensão adequada dos conhecimentos.	3,41	1,28	0,37	-0,43	-1,01
	q18-Este curso possibilitou o desenvolvimento das habilidades para a resolução de problemas.	4,08	0,68	0,17	-0,09	-0,82
'Competências Genéricas'	q20-Este curso tem ajudado a desenvolver a minha capacidade de trabalhar como um membro de equipe.	3,87	1,16	0,3	-0,82	-0,32
	q22-Este curso tem melhorado minhas habilidades comunicação escrita.	4,1	0,75	0,18	-0,28	-0,83
	q23-Este curso me ajuda a desenvolver a capacidade de planejar minha própria jornada trabalho.	4,1	0,76	0,19	-0,58	0,16
Satisfação Geral	q25-No geral, estou satisfeito com a qualidade do curso.	3,8	1,04	0,27	-0,99	0,38

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelos autores.

No tratamento preliminar dos dados, verificou-se que as cinco dimensões do CEQ (BEN, MOC, AAD, CHA e CGE) apresentaram correlação positiva e moderada entre os itens; inexistência elevada de multicolinearidade; e bons níveis de consistência interna (alfa de Cronbach) - exceto para a escala de CGE, que apresentou um nível no limite preconizado pela literatura, porém, não foi necessário eliminá-la no estágio do tratamento preliminar (PESTANA; GAGUEIRO, 2005).

Na análise preliminar da AFC três itens apresentaram cargas fatoriais padronizadas inferiores ao piso de 0,5: (i) um item da escala CHA, q16 (há muita pressão dos docentes em mim enquanto estudante para aprender os assuntos); (ii) dois itens da escala CGE, q19 (este curso tem aguçado minhas habilidades analíticas, e q21 (como resultado de fazer este curso sinto-me mais confiante em abordar os problemas desconhecidos). Nessa etapa, optou-se por removê-los para obter um melhor ajustamento global.

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

Os valores positivos de curtose indicam a existência de uma distribuição leptocúrtica, ou seja, com distribuição mais alta e relativamente concentrada em torno da média. Os testes indicaram que para os itens, q7, q8, q9, q10, q12, q13, q14, q15, q17, q18, q20 e q22, houve menor dispersão das médias atribuídas. Em relação às médias, os itens q1, q5 e q6, da escala BEM, e q18, q22 e q23 da escala CGE foram os que apresentaram médias significativamente altas ($\geq 3,9$) - diferente do estudo de Fryer et al. (2011) em que nestas escalas apresentaram medidas de qualidade percebida pelos discentes. A qualidade

de um bom ensino na percepção dos alunos é consequência de uma competência didática e conhecimento teórico por parte do docente e o estabelecimento de uma boa relação professor-aluno (MARION, GARCIA E CORDEIRO, 2006).

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

Em relação a este aspecto, Reis et al. (2014) estudaram o perfil do profissional contábil com base nas competências requeridas pela *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) e *International Education Standard - IES 3* (IFAC). Foram analisadas as competências, pessoais e funcionais, as relacionadas aos negócios, à capacidade de comunicação e escrita, e à capacidade de resolução de problemas. O estudo identificou que o perfil do profissional se mostrou fortemente correlacionado com as habilidades e competências teórica-prática e intelectuais. Diferente de Fryer et al. (2011), pode-se concluir que, a despeito das adaptações ao contexto brasileiro e do fato de o questionário ter sido traduzido para a língua portuguesa, a estrutura fatorial subjacente aos itens apresentara aderência ao proposto pela literatura. Esse procedimento mostrou-se ainda mais necessário após a exclusão de 3 (três) itens, o que proporcionou um melhor ajustamento global do modelo - Figura 1.

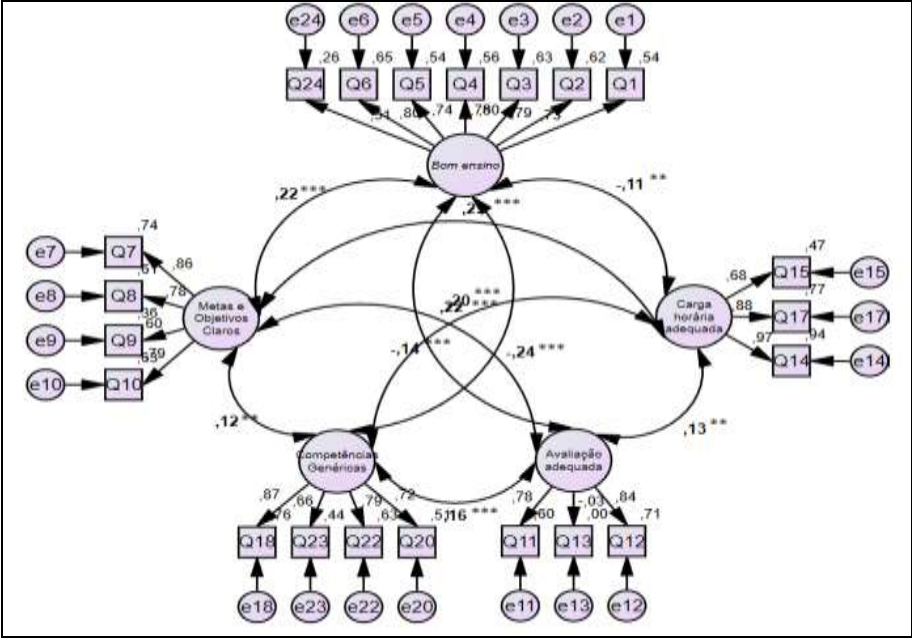


Figura 1 - Resultados da Análise Fatorial Confirmatória.

Nota: $\chi^2 = 445,786$, gl179 (sig. 0,01); $\chi^2/Gl = 2,49$; GFI = 0,934; AGFI = 0,915; NFI = 0,926; RFI = 0,917; IFI = 0,956; CFI = 0,956; TLI = 0,948; PCFI = 0,815; RMSEA = 0,051. Onde, **, *** é estatisticamente significante ao nível de 1% e 5% respectivamente.

Fonte: Dados da Pesquisa. Elaborado pelos autores (2015).

As análises das estimativas dos parâmetros foram feitas em 3 etapas. A primeira avaliou os índices de ajustamentos do modelo; a segunda, se a magnitude e o sinal apresentados eram consistentes com o arcabouço teórico; e a terceira, a validade do construto.

Para se identificar os índices de ajustamentos do modelo, recorreu-se à qualidade do ajuste (*Goodnes Of Fit – GOF*) que apontou quanto o modelo especificado reproduz a matriz de covariância estimada e observada (HAIR Jr. et al., 2011). Como a estatística qui-quadrado (χ^2) é uma medida extremamente sensível ao tamanho da amostra, utiliza-se, para fins de avaliação da qualidade do ajuste, o χ^2/Gl (discrepância mínima dividido pelos graus de liberdade). O valor reportado de 2,49 mostra-se abaixo do teto máximo de 3 prescrito pela literatura (KLINE, 2005), logo, *a priori*, apresenta boa qualidade de ajuste.

Relativo aos índices de ajustamentos, os valores observados (GFI = 0,934; AGFI = 0,915; NFI = 0,926; RFI = 0,917; IFI = 0,956; CFI = 0,956; TLI = 0,948; PCFI = 0,815; RMSEA = 0,051) encontram-se dentro dos limites preconizados pela literatura, para o tamanho da amostra e

quantidade de variáveis observadas - para o PCFI, espera-se valores superiores a 0,60; para o RMSEA, é desejável valores, de no máximo, até 0,08; já para os demais índices, espera-se valores superiores a 0,90 (HAIR JR. et al., 2011).

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

Outro aspecto que merece ser comentado são os índices preditivos, compostos pelos Critérios de Informação de Akaike (AIC), de Browne-Cudeck (BCC), de Bayes (BIC) e de Akaike Consistente (CAIC). Esses índices penalizam a complexidade do modelo. A título de resultado, para todos eles foram encontrados valores menores para o modelo hipotético quando comparados aos modelos saturados e independentes, permitindo concluir que o modelo teórico proposto apresenta o melhor

ajustamento. Essa conclusão é corroborada pelos melhores resultados apresentados pelo modelo hipotético nos índices ECVI, LO 90, HI 90 e MECVI.

A segunda etapa consistiu em verificar se a magnitude e o sinal apresentados eram consistentes com o arcabouço teórico. Foram reportados os parâmetros estimados (carga fatorial entre o fator e o respectivo item), o erro padrão (S.E.), razão crítica (C.R.) e significância (P). Assim, foi possível notar, tanto pela avaliação da razão crítica (C.R. >1,96) quanto pela significância ($p < 0,05$), que todos os parâmetros estimados se mostraram estatisticamente significantes a 0,05, logo, pode-se concluir pela existência de covariância sistemática e estatisticamente significativa entre os indicadores dos construtos.

Por fim, na terceira etapa verificou-se a validade de construto, isto é, o grau em que “um conjunto de itens medidos realmente reflete o construto

latente teórico que aqueles itens devem medir” (HAIR JR. et al., 2011, p. 591). Logo, refere-se então à precisão da mensuração. A validade de construto segmenta-se em quatro componentes: validade convergente, validade discriminante, validade nomológica e validade de expressão. A Tabela 4 reporta as cargas fatoriais padronizadas de cada item dentro do respectivo construto latente, a Variância Média Extraída (VME), a confiabilidade composta e as validades convergente e discriminante.

As cargas fatoriais padronizadas mostraram-se estatisticamente significantes ao nível de 0,01. A análise restringiu-se a verificar se as cargas fatoriais padronizadas estavam acima do piso de 0,5 (idealmente, espera-se cargas iguais ou maiores que 0,7). Como somente q24 apresentou carga próxima a 0,50 e os índices de ajustamento se mostraram adequados, optou-se por manter todos os itens.

**Tabela 4 - Validade Convergente, Confiabilidade e Validade Discriminante
(Critério de Fornell-Larcker).**

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

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

Fonte: Elaborado pelos autores (2015).

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

Os valores encontrados para a confiabilidade composta em cada construto (BEN = 0,891; MOC = 0,846; CHA = 0,886; AAD = 0,858; e CGE = 0,847) foram superiores ao piso de 0,70 preconizado pela literatura. Com isso foi possível admitir que não existem problemas de validade convergente.

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

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

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

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

Na matriz de covariância dos resíduos apenas 2 valores mostraram-se ligeiramente acima do teto de 2,58, e considerando que o modelo sugere não excluir itens que apresentem valores inferiores a 4,0. Admitiu-se a consistência entre os dados e o modelo teórico. Esses resultados indicam que o modelo apresenta um bom ajuste, o que faz com que o CEQ25 seja um instrumento adequado para avaliação da qualidade de ensino e aprendizagem percebida pelos discentes. Assim sendo, pode ser utilizado como ferramenta para a avaliação da qualidade de ensino dos cursos de Ciências Contábeis. Em outras palavras, confirmou-se empiricamente no contexto brasileiro o relacionamento entre as cinco escalas do modelo.

Em relação à escala BEN, os resultados ratificaram o estudo de Broomfield e Bligh (1998) que identificou uma forte interação dos itens desta escala com os do estudo de Griffin et al. (2003) que apresentou covariância da dimensão BEN entre os demais construtos.

O objetivo desta escala é apontar elementos que reflitam o ambiente estudantil adequado para o processo de ensino-aprendizagem – motivação, didática, comprometimento do corpo docente com o aprendizado do aluno. Assim, a escala é relacionada com a pesquisa de Beck e Rausch (2014) que analisou os fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. Dentre os resultados, os autores informaram que a qualidade percebida em 'Bom Ensino' é àquela que o docente possui conhecimento sobre a matéria ministrada, habilidade didática em apresentar os conteúdos, mediar, contribuir na aprendizagem com abertura de diálogo sobre a metodologia adotada.

A escala MOC, cujos itens possuem moderada relação interna, apresentou covariância com as demais escalas. Como essa escala trata dos indicadores de percepção de desempenho sobre o padrão de desempenho que se espera dos alunos, os resultados foram significativos e os alunos avaliaram os itens como positivos.

A pesquisa de Lyon e Hendry (2002) identificou que a escala MOC tem relação positiva com a BEN uma vez que quando se tem um ensino avaliado positivamente os docentes tendem a ter uma atenção diferenciada na relação com os discentes.

As escalas CHA (q14, q15 e q17) e CGE (q18, q20, q22 e q23) apresentaram covariância entre os construtos. Ressalta-se que a escala CHA tem por objetivo verificar a percepção do discente em relação à adequação da carga horária do curso para o processo de apreensão de conhecimento do aluno; e a escala CGE tem por objetivo verificar as habilidades de comunicação, de aprender novas aptidões e procedimentos, de tomar decisões e resolver problemas. Assim, essas escalas, diferente dos estudos anteriores mencionados neste artigo, apresentaram covariância positiva. Pode-se inferir que, se a carga horária do curso satisfaz o discente, ele estará apto para desenvolver as competências genéricas estabelecidas pela literatura.

Tendo em vista que o aluno percebe qualidade na carga horária do curso como fator que contribui para o desenvolvimento das competências que serão exigidas no mercado de trabalho, pode-se admitir que ele dará muita importância para ela. Neste contexto, a pesquisa de Souza e Machado (2011) relatou que a maioria dos estudantes que cursam ciências contábeis associam as competências desenvolvidas no curso como determinantes para ingressar no mercado de trabalho, seja privado ou público.

Os itens (q11, q12 e q13) da escala AAD apresentaram bons níveis de consistência interna. Essa escala objetiva verificar as práticas de avaliação que podem contribuir no pensar e no compreender do aluno, desse modo, os

achados desta pesquisa corrobora o estudo de Tucker, Jones e Straker (2008) que também encontraram um bom nível de relação interna no construto. Pode-se admitir também que uma avaliação adequada também está relacionada ao desempenho do docente. A pesquisa de Lizote et al. (2014) revelou que o envolvimento do professor desperta o interesse do estudante, e que o seu envolvimento com pesquisas contribui para que construa melhores planos de ensino para as aulas.

Dada as potencialidades de cada uma das escalas apresentadas é possível aceitar o CEQ25 como um *feedback* relevante sobre a qualidade percebida pelos discentes no que se refere os aspectos do processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já é de amplo conhecimento, o início dos anos 2000 foi marcado, no mercado da educação superior no Brasil, pelo aumento do número de IES, principalmente, privadas. Essa tendência chamou a atenção para a qualidade dos cursos, inclusive os de ciências contábeis. Os resultados do Enade 2009 e 2012 vêm reiterar essa preocupação. A participação percentual, por região da federação no total de cursos de Ciências Contábeis do Brasil, de IES públicas e privadas, que obtiveram nota no CPC contínuo igual ou maior que três é ínfima. Em 2009, a região norte não teve nenhum curso com nota igual ou maior que três; em 2012, sua participação foi de 0,7%; para a região nordeste esses resultados foram, 0,88% em 2009 e 1,4% em 2012; para a região centro-oeste, 1% e 2%; para a região sudeste, 3,2% e 6,8%; e para a região sul, 2,54% e 6,6%, respectivamente (BRASIL-INEP). Mesmo que a participação percentual tenha aumentado entre os exames de 2009 e 2012, o percentual de cursos com CPC contínuo maior ou igual a 3 permanece ínfimo – os dados para 2015 ainda não estão disponíveis.

Este artigo teve como objetivo testar o questionário CEQ em estudantes de Ciências Contábeis no Brasil, para verificar se este

questionário seria capaz de captar a percepção de qualidade desses cursos pelos seus alunos. As estatísticas descritivas e os testes de validades da AFC sugerem que sim. As primeiras porque indicaram as percepções dos alunos; os segundos porque confirmaram que as variáveis escolhidas foram capazes de explicar o construto do modelo – percepção da qualidade.

Observando os resultados da estatística descritiva, apesar de os alunos concordarem – e com baixa dispersão – que o corpo docente incentiva-os a fazer o melhor e esforça-se para “atualizar e contextualizar os assuntos para os alunos”, suas respostas não foram conclusivas – as médias obtidas permitem apenas admitir que eles tendem a concordar – quanto a disponibilidade de tempo do professor para atendê-los em suas dúvidas; quanto ao esforço do corpo docente para identificar as dificuldades dos alunos; sobre o hábito dos professores informar o aluno sobre a evolução de seu desempenho; sobre a didática dos professores. Esses resultados ligam o alerta para a qualidade do modelo de ensino.

Concomitantemente, os alunos demonstraram que não percebem quais são as metas que devem perseguir durante o curso. As respostas para a escala MOC também sugerem que os alunos tendem a concordar. Mas não se pode afirmar que concordam. Adicionalmente, há muita dispersão nas respostas, o que indica que as opiniões não são convergentes. Isso significa que eles não têm claro quais são as escolhas precisam fazer para ter um bom desempenho. Pode-se identificar aí uma falha de comunicação dos cursos.

Na mesma direção vêm as percepções sobre o padrão de avaliação. As respostas obtidas também sugerem que os alunos hesitaram sobre o papel da avaliação. Não estão convictos de se ele é aplicado apenas para cumprir protocolo ou se é para indicar crescimento cognitivo do aluno e orientar o curso para as providências que devem ser tomadas. De forma análoga, estão as percepções sobre a adequação da carga horária. Mais uma vez, as médias para as respostas somente permitem dizer que os alunos tendem a concordar com a adequabilidade da carga

horária. Mesmo assim, mais uma vez, essas opiniões não são convergentes. A dispersão das respostas permite admitir que não há um consenso entre os alunos sobre o papel da carga horária; o que pode retroalimentar sua opinião de que a qualidade do curso não é adequada. Mas, de certa forma, as respostas sobre a carga horária, metas e objetivos e avaliação adequada, convergem para o perfil de concordância apontado e com as médias das respostas sobre a percepção de estar preparado para o Enade e o exame de suficiência do CFC e, principalmente, quanto a sua opinião sobre a satisfação com a qualidade do curso.

O conjunto das respostas indica que os cursos têm se esforçado por melhoras e têm conseguido desenvolver algumas habilidades e competências nos futuros profissionais de ciências contábeis – o que é um aspecto positivo – mas ainda há deficiências em suas estruturas. Assim sendo, é necessário persistir na rota da melhoria para que se atinja o nível de qualidade necessária.

Entretanto, cabe ressaltar que, se esses resultados são os dos cursos com as maiores notas nos exames do Enade, e que representam um percentual ínfimo do total de cursos de ciências contábeis no Brasil, há um longo e árduo trabalho para melhorar a qualidade do ensino dessa área no Brasil. Resta esperar o resultado do Enade 2015 para saber se as estatísticas melhoraram, e em qual ritmo.

Muito embora tenha-se realizado um importante esforço com o objetivo de atingir uma maior abrangência da quantidade de cursos contemplados na presente pesquisa (utilizando o contato com o CFC e coordenadores), a quantidade de questionários válidos (571) impossibilita quaisquer generalizações estatísticas dos resultados obtidos na presente pesquisa. No entanto, como a amostra compreendeu IES das cinco regiões do país, entende-se que inexistente heterogeneidade tão relevante que inviabilize a validação do CEQ ao contexto brasileiro.

Dentro desse contexto, este artigo sugere como pesquisas futuras, que se aplique o CEQ em

maior número de IES de todas as regiões, para capturar melhor a percepção dos alunos. Adicionalmente, sugere-se que se replique esse questionário nos egressos, porque isso permitirá identificar a percepção de qualidade daqueles que já estão inseridos no mercado de trabalho e, portanto, tendo que apresentar as habilidades e competências exigidas. Cumprir essas sugestões ajudará esta pesquisa a corrigir a sua limitação quanto ao número de IES abrangidas e ao número de respondentes.

REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.

BECK, F.; RAUSCH, F. B. Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 38-58, maio/ago. 2014.

BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade** – Teoria e Prática. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BIANCHI, M.; COSTA, C. H.; RAIMUNDINI, S. L.; ROCHA, J. M. L. A percepção e o perfil do discente não Contador sobre o ensino da disciplina de metodologia de custos. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 5, n. 2, p. 268-289, jul./dez. 2013.

BRASIL. INEP. Educação Superior. Enade. Indicadores. Obtido em: <http://www.portal.inep.gov.br/educação-superior/indicadores/cpc>. Acessado em 22/10/2016.

BROOMFIELD, D.; BLIGH, J. An evaluation of the 'short form' course experience questionnaire with medical students, **Medical Education**, v. 32, n. 4, p. 367-369, 1998.

BYRNE, M.; FLOOD, B. Assessing the Teaching Quality of Accounting Programmes: an evaluation

of the Course Experience Questionnaire. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 28, n. 2, 2003.

CARDOZO, W.; BATISTA, G. D.; DEMUNER, J. A.; NOSSA, V. O ensino de métodos quantitativos nos cursos de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2006.

CARVALHO, R. M.; SILVA, M.; HOLANDA, F. M. A. Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho de uma IES Pública no Estado do Rio Grande do Norte. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador, 2006.

CHALETA, E. SAMPAIO, A. SARAIVA, M. GRÁCIO, L. LEAL, F. SANTOS, L. CANDEIAS, A. Adaptação e Validação do CEQ - Questionário de Experiência no Curso -Contributo para a Qualidade do Ensino Superior Português. **Review In Portuguese, Spanish and English**, n. 3, 2012.

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

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

FRYER, L.; GINNS, P.; WALKER, R.; NAKAO, K. The adaptation and validation of CEQ and the RSPQ - 2F to the Japanese tertiary environment. **British Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p.1-15. 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. S. Paulo: Atlas, 1999.

GRIFFIN, P.; COATES, H.; MCINNIS, C.; JAMES, R. The Development of an Extended

Course Experience Questionnaire. **Quality in Higher Education**, v. 9, n. 3, p. 259-266, nov. 2003.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

_____; RINGLE, C.M.; SARSTEDT, M. PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 19, n. 2, p. 139–151, 2011.

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

LIZOTE, S. A.; VERDINELLI, M. A.; BORBA, J. A.; BRASIL, M. L. A. V. Satisfação dos acadêmicos com o curso de Ciências Contábeis: um estudo em Instituições de ensino superior privadas. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo v.7, n.3 p. 407-431 set./dez. 2014

LYON, P. M.; HENDRY, G. D. The Use of the Course Experience Questionnaire as a Monitoring Evaluation Tool in a Problem-based Medical Programmer. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 27, n. 4, p. 339-352, 2002.

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

MAROCO, J. **Análise Estatística – Com utilização do SPSS**. 1. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2003.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

MCINNIS, C. GRIFFIN, P. JAMES, R. COATES, H. **Development of the Course Experience**

Questionnaire (CEQ). Department of Education, Training and Youth Affairs. Faculty of Education the University of Melbourne, 2001.

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

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

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

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

REIS, A. O.; MOREIRA, V. S.; SEDIYAMA, G. A. A.; MOREIRA, C. C. Perfil do Profissional Contábil: Habilidades, Competências e Imagem Simbólica. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 14., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014.

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

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

SOUZA, E. S.; MACHADO, L. S. **Determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis**. 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/handle/rii/421>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

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

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

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

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

Endereço dos Autores:

Av. Fernando Ferrari, 1358
Boa Vista
Vitória – ES – Brasil
29075-505