

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS DOS DOCENTES EM CONTABILIDADE

ASSESSMENT OF LEARNING, PRACTICES AND TEACHER EDUCATION: PERSPECTIVES OF TEACHERS IN ACCOUNTING

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a percepção dos professores, de cursos de Ciências Contábeis de Universidades públicas do Nordeste brasileiro, acerca das práticas docentes na avaliação da aprendizagem. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa, com resultados obtidos a partir de autorrelatos, construídos mediante um questionário estruturado, composto de perguntas abertas e adaptado do estudo de Lima, Vendramin e Tonin (2020). Tal perspectiva metodológica permitiu o levantamento de reflexões acerca da vivência, da autoavaliação da prática docente e do processo de formação e do crescimento do público investigado. Os questionários foram enviados, via *e-mail*, por meio de um formulário do *Google Forms*, para 90 docentes de universidades públicas do Nordeste, dos cursos de Ciências Contábeis, com retorno de 21 profissionais. Os resultados deste estudo apontam que as experiências com disciplinas, nos cursos de pós-graduação, foram relevantes para a formação da identidade dos docentes. Além disso, observou-se o uso de diversos métodos de aprendizagem, avaliação e de recursos tecnológicos, o que promoveu uma formação socioconstrutivista. Os achados desta pesquisa contribuem para a reflexão, por parte dos docentes, sobre as práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula e as diversas formas de avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem. Práticas Docentes. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the perception of teachers in Accounting programs at Public Universities in Northeast Brazil regarding teaching practices in learning assessment. To this end, a qualitative research approach was adopted, with the analysis of self-reports constructed through a structured questionnaire composed of open-ended questions, adapted from the study by Lima, Vendramin, and Tonin (2020). This methodological perspective allowed for reflections on the experience, self-assessment of teaching practices, and the process of training and growth of the analyzed audience. The questionnaires were produced in *Google Forms* and sent via *email* to 90 (ninety) teachers of Accounting programs at Public Universities in Northeast Brazil, with a response rate of 21 (twenty-one) professionals. The results of this study indicate that experiences with disciplines in graduate programs were relevant to the formation of the teachers' identity. Additionally, the use of diverse learning methods, assessment methods, and technological resources was observed, which promoted socio-constructivist training. The findings of this research contribute to the reflection by instructors on the pedagogical practices used in the classroom and the various forms of learning assessment.

Keywords: Learning Assessment. Teaching Practices. Teaching and Learning.

Keliane de Melo Ramalho

Mestranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Auditoria e Perícia Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Ciências Contábeis na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do curso de Ciências Contábeis na faculdade Católica do rio Grande do Norte (FCRN). E-mail: keliane.melo.14@gmail.com. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-9029-7685>. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/9831937191019526>

Sabrina Paulino de Oliveira

Mestranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Auditoria e Perícia Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Ciências Contábeis na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do curso de Ciências Contábeis na faculdade Católica do rio Grande do Norte (FCRN). E-mail: sabrinauern@gmail.com. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1925-0021>. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/2581514944166547>

Levy Ruanderson Ferreira da Silva

Mestrando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Gestão Financeira e Controladoria pela Faculdade de Ciências Cultura e Extensão do Rio Grande do Norte (FACEX). Bacharel em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Facex (UNIFACEX). Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bolsista de pesquisa por meio do convênio entre a FAPERN e Escola de Governo do Rio Grande do Norte. Email: levy.ruanderson@gmail.com. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-8891-9270>. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/562095555909243>

Aneide Oliveira Araujo

Doutora em Ciências Contábeis pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP). Especialização em Consultoria Industrial pelo Centro Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa (CEBRAE). Graduação em Ciências Contábeis e Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora Titular Aposentada do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, docente do curso de graduação e Pós-graduação (mestrado). Email: aneide.ufrn@gmail.com. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3290>. Lattes id: <http://lattes.cnpq.br/4460316018073490>

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas que versam sobre o docente e sua repersonificação quanto aos saberes no desempenho da sua função vêm ganhando espaço desde a década de 1980, intensificando a identidade profissional do professor, intitulada identidade docente (Diniz-Pereira, 2014). Essa identidade, por sua vez, pode ser compreendida como necessária para a prática docente, pois revela o compromisso que o professor possui quanto à sua função social, elencada com a autonomia e comprometimento do docente (Iza, Benites, Sanches Neto, Cyrino, Ananias, Arnosti & Souza Neto, 2014).

Na contabilidade, Silva (2018) discute que, para ser docente, não basta apenas dispor de competências técnicas; faz-se necessária, ainda, a compreensão das teorias de aprendizagem e seus métodos, aplicáveis às diferentes maneiras de avaliar o conhecimento, e as diversas metodologias de ensino, aspectos esses primordiais aos professores de contabilidade. Aprofundando sobre a avaliação do conhecimento discente, Luckesi (2013) enfatiza que a utilização apenas de exames de cunho somativo possui características de seletividade e classificação, já a prática de avaliar é determinada pela inclusão e diagnóstico de aprendizagem.

O processo avaliativo sempre foi uma ferramenta importante utilizada pelos professores para compreender a construção do conhecimento do discente; no entanto, a avaliação ainda tem sido pouco explorada no que diz respeito a como os professores aprenderam e como eles aplicam essa visão fundamentada da aprendizagem (Mulliner & Tucker, 2017). A avaliação da aprendizagem dos alunos é determinada pela junção de diversas ações dos professores, objetivando fomentar a avaliação formativa de aprendizagem, com atividades adequadas para alcançar esse objetivo e com avaliações somativas, para certificá-la (Carless, 2015).

Dessa forma, observa-se que as avaliações podem ser utilizadas para verificar o nível de aprendizagem e o modo como esse conhecimento é utilizado para construir novos saberes, além de perceber se houve assimilação do que foi inicialmente proposto (Baird, Andrich, Hopfenbeck, & Stobart, 2017). As avaliações evidenciam desempenhos observados pelos docentes, embora o anseio seja de que os alunos possam utilizar-se desse conhecimento para gerar novas competências (Baird *et al.*, 2017).

Assim, percebe-se que o processo de avaliação da aprendizagem vai além da simples aplicação de exames para verificar se o aluno está apto a seguir aos assuntos posteriores. Avaliar, com efeito, consiste em um processo gradativo de acompanhamento, a partir de práticas pedagógicas, observando as particularidades de cada discente. Isso porque apenas atribuir uma nota pode significar o engessamento do ensino, considerando que somente essa prática não mensura, com exatidão, o conhecimento e as competências adquiridas no processo de aprendizagem.

O avaliar é um processo gradativo, custoso, compreensível e reflexivo. Esses aspectos fazem com que os docentes busquem destinar tempo para o aluno, considerando as suas particularidades e as suas formas de aprender, o que pode implicar, ainda, na utilização de ferramentas avaliativas adequadas, que favoreçam a construção do ensino e da aprendizagem (Spinardi & Both, 2018). Desse modo, urge que, na literatura, seja desenvolvido um debate mais aprofundado sobre como os docentes de contabilidade têm evoluído no que diz respeito às práticas avaliativas.

Diante do exposto, o presente estudo busca compreender como a avaliação da aprendizagem tem sido utilizada pelos docentes para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, tem-se a seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção dos docentes de Ciências Contábeis de IES públicas acerca de suas próprias práticas docentes na avaliação da aprendizagem?** Com isso, visa-se, como objetivo, analisar a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis, de Universidades públicas do Nordeste brasileiro, acerca das práticas pedagógicas na avaliação da aprendizagem.

Quanto às contribuições, mencionam-se, pelo menos, duas: a primeira diz respeito à reflexão que o presente estudo trará aos docentes de contabilidade sobre as práticas pedagógicas utilizadas na construção do saber, permitindo discussões acerca de como o processo de mudança e sensibilização é necessário para o corpo docente, de forma que ocorra uma busca por metodologias que propiciem a avaliação formativa; e a segunda relaciona-se às políticas governamentais que podem ser adotadas pelos órgãos competentes para potencializar o uso de diversas formas de avaliação, destacando como poderiam ser adaptadas em diferentes contextos para alcançar melhores resultados de aprendizagem.

O presente estudo justifica-se por estimular discussões sobre a preferência dos métodos avaliativos utilizados entre os docentes, de modo que a ação de avaliar proporcione melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, busca-se promover uma reflexão nos professores quanto à necessidade de conhecer e/ou reciclar as práticas avaliativas empregadas com os seus alunos, de forma que se adaptem às diversas circunstâncias em sala de aula.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Processo de ensino e avaliação da aprendizagem

Entre as diversas atribuições do professor no contexto educacional, destaca-se o processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes (Lima *et al.*, 2020), que decorre da necessidade de estabelecimento de critérios, os quais visem, prioritariamente, a construção do conhecimento, para atribuir valor ou qualificar a ação educativa (Maffezzoli & Pereira, 2020). Logo, o processo educativo, ao longo da vida do ser humano, emerge da necessidade de avaliação, prin-

principalmente porque, através desses procedimentos e técnicas, que medem o desempenho, o docente compreenderá as lacunas cognitivas que poderão ser superadas pelos estudantes.

O processo de avaliação possibilita ao professor realizar um diagnóstico sobre o aprendizado do aluno (Heinz, Quintana & Cruz, 2019). Esse argumento foi confirmado na pesquisa de Melo, Tonin e Facci (2021), a qual reforça que o ato de avaliar tem por objetivo construir bases sólidas de conhecimento, a fim de produzir resultados a partir das experiências educativas dos estudantes. Dessa forma, sob a perspectiva do cognitivismo, os procedimentos e técnicas utilizados devem abarcar as vivências e experiências dos alunos, valorizando-os como participantes ativos na edificação de construtos mentais para realização do conhecimento.

No entanto, o processo avaliativo, no ensino superior, revela-se uma atividade normativa e complexa na sociedade moderna (Foucault, 2007). Segundo Lima *et al.* (2020), o docente deve realizar ajustes no processo avaliativo, de modo a evitar o caráter excluyente/autoritário e a limitação aos conceitos preestabelecidos de aprovação ou reprovação, adotando, então, a “pedagogia da excelência”, a qual permite interpretar conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos alunos. Além disso, o processo de avaliação da aprendizagem deve refletir o posicionamento didático-pedagógico, as intencionalidades e as habilidades dos atores envolvidos, como também ser estabelecido com planejamento e, por fim, considerar as particularidades entre os discentes (Oliveira & Santos, 2005; Chuieire, 2008; Petrucci & Batiston, 2006).

Assim, faz-se necessário que o processo de avaliação da aprendizagem baseie-se em competências que tenham como foco o aluno (Heinz, Quintana & Cruz, 2019). Dessa forma, as diferenças intelectuais devem ser observadas nos diferentes contextos e tipos de avaliações da aprendizagem, estabelecendo modelos que permitam a definição de objetivos educacionais coesos à realidade dos indivíduos.

2.2 Abordagens dos diferentes tipos de avaliação da aprendizagem

É relevante destacar que, na literatura, existe uma carência a respeito de discussões sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, de maneira que, genericamente, o processo de avaliação é tratado como uma obrigação burocrática imposta pelas instituições de ensino, não evidenciando, assim, a sua importância. Dito isso, independente da metodologia utilizada em sala de aula, não é adequado aplicar ou dar maior relevância à apenas um método avaliativo, porque, se um professor(a) escolher trabalhar dessa forma, o resultado pode não ser fidedigno, uma vez que se limitará a um período restrito, usando somente uma abordagem para verificação do conhecimento do discente (Maffezzoli & Pereira, 2020).

Nesse sentido, dentre os tipos de avaliação da aprendizagem mais comuns no ensino da contabilidade, destacam-se a avaliação diagnóstica, cumulativa, somativa e formativa. A avaliação diagnóstica pode ser compreendida como uma atividade avaliativa geralmente realizada antes ou no início do processo de aprendizagem, cujo objetivo é conseguir informações sobre o conhecimento, habilidades e capacitação dos discentes, de modo que os docentes conheçam as particularidades de cada aluno e, posteriormente, possam estruturar o processo de ensino e aprendizagem a partir da conjuntura constatada (Alexandre, 2019; Piccoli & Biavatti, 2017).

A avaliação somativa traduz-se em testes, que procuram identificar quais competências esperadas foram atingidas pelos discentes mediante uma lista de determinações relacionadas ao desempenho. Tais testes, por sua vez, devem ser elaborados pelo docente no início do processo de ensino e aprendizagem, logo após a realização da avaliação diagnóstica, nos casos em que ela for aplicada. A avaliação somativa, nesse sentido, tem como propósito evidenciar o aprendizado do estudante, constatando o nível de absorção do conteúdo a partir de competências pré-estabelecidas; isto é, trata-se de uma avaliação conclusiva, que soma todos os elementos apresentados (Leonardi *et al.*, 2017; Piccoli & Biavatti, 2017).

A avaliação cumulativa verifica a permanência e retenção do conhecimento assimilado em sala de aula, de modo que as orientações se tornem contínuas e que os docentes acompanhem diariamente a evolução do aluno quanto à temática ou assunto abordado em sala de aula. A conexão estabelecida entre o professor e o aluno, por meio da avaliação contínua e cumulativa, nesse sentido, pode resultar em melhores resultados no que concerne ao aprendizado e ao desempenho do aluno (Cazzanelli *et al.*, 2020).

A avaliação formativa, por seu turno, pode ser entendida como o monitoramento progressivo do aluno, auxiliando-o no aprimoramento de suas habilidades cognitivas, à medida que são fornecidas informações sobre o seu progresso (Silva *et al.*, 2020). A inserção de jogos na metodologia utilizada em sala de aula, por exemplo, está associada à avaliação formativa, pelos seguintes aspectos: (i) existir *feedback* instantâneo; (ii) reconhecer o erro como impulsor da aprendizagem, por intermédio de novos feitos; e (iii) manusear diversos meios para alcançar o mesmo propósito (Gonçalves, Freitas, & Gonçalves, 2021).

Quando se trata da avaliação da aprendizagem, é necessário acompanhar todo o processo de ensino, início, desenvolvimento e fim, sendo importante, nesse percurso, oferecer *feedbacks* aos aprendizes, para que estes se tornem agentes de avaliação (Bailey & Garner, 2010). Com isso, tem-se, como instrumentos de avaliação formativa, a autoavaliação e avaliação por pares.

A autoavaliação consiste na exteriorização, pelos discentes e docentes, por meio de *feedbacks*, de seus saberes e sentimentos sobre as atividades e matérias apresentadas. De maneira geral, ela atravessa todas as etapas avaliativas; nela, o aluno manifesta suas dificuldades, obstáculos e superações e, no fim do processo, o professor, ou o próprio discente, concede a si mesmo um conceito ou uma nota (Cazzanelli *et al.*, 2020).

A avaliação por pares, ou *Peer Assessment*, é uma estratégia de avaliação formativa e alternativa. Nela, o aluno exerce tanto a figura de avaliador, uma vez que avalia o desempenho dos seus colegas, quanto de avaliado, pois eles também o avaliam, o que faz com que ambos sejam envolvidos no processo de avaliação da aprendizagem. Na *Peer Assessment*, portanto, os discentes figuram dois papéis antagônicos: primeiro, o de par-avaliado, aquele que realiza a atividade e a submete à avaliação pelos demais colegas; e, segundo, o par-avaliador, que corrige e avalia o trabalho submetido, podendo os critérios da avaliação serem previamente definidos pelo docente da disciplina (Hypolito, Rosa & Luccas, 2020).

Para Souza (2012), o desenvolvimento das práticas avaliativas de ensino tem apresentado limitações no que se refere à interligação e sustentação da verdadeira oportunidade de educação, pois desconsidera os aspectos sociopolíticos e econômicos que afetam o processo de ensino e aprendizagem na graduação. No decorrer das décadas, as pesquisas com enfoque na educação buscaram discutir a compreensão das técnicas de avaliação de aprendizagem, a fim de auxiliar no desenvolvimento de profissionais capacitados e contribuir para a igualdade social.

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs colabora para a aprendizagem, visto que a globalização está cada vez mais atualizada e se desenvolvendo. O ensino e a aprendizagem com inserção das TICs amplia as possibilidades de informações e contribui para o processo de aprendizagem independente das habilidades e condições de instrumento de avaliação de aprendizagem (Afonso *et al.*, 2013).

Um dos instrumentos utilizados pelos docentes para determinar a consolidação do aprendizado é a avaliação, que considera os resultados desse procedimento para medir o desempenho do aluno sobre o seu aprendizado. Dessa forma, cabe destacar que os critérios da avaliação perpassam pelo objetivo que se pretende alcançar, isto é, a aprendizagem do educando. Alguns atributos, todavia, precisam ser considerados para se obter sucesso nesse processo, como o estabelecimento prévio, pelo docente, dos critérios que serão utilizados na verificação do conhecimento do discente (Barrio *et al.*, 2015).

Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância de definir, no planejamento pedagógico, os critérios e metodologias que serão utilizados durante o percurso avaliativo. Assim, realizar um acompanhamento do alcance dos objetivos e da forma como eles são alcançados colabora para o processo de ensino e aprendizagem, visto que esses objetivos norteiam a prática do docente (Depresbiteris, 2007).

Lopes e Carvalho (2017) observam que os instrumentos avaliativos de ensino vão além de provas escritas e que, por isso, podem apresentar-se de diversas formas, desde avaliações escritas, objetivas ou subjetivas, questionários até exames orais, seminários etc. Os professores podem, ainda, inovar, por meio da observação participativa e prática, de trabalhos em grupo, de trabalhos em dupla, entre outros. Souza (2020) diz que, em meio à inovação tecnológica e mental, outros instrumentos e formas de avaliação da aprendizagem surgem periodicamente no campo escolar e universitário e que, desse modo, é fundamental que, em conjunto, Estado e IES formem os docentes para atuarem com essas novas técnicas, a fim de que o instrumento de avaliação seja utilizado corretamente no momento de verificar o conhecimento do educando.

Assim sendo, a avaliação é entendida como um processo que envolve informações únicas em relação aos conhecimentos desenvolvidos pelo discente. É justamente na busca pelo aprimorando dessas formas de avaliar o desempenho do aluno que a avaliação da aprendizagem iniciou a análise de aspectos mais amplos, sendo eles: currículos, atividades, escolas, políticas adotadas pelos sistemas de ensino, de modo a entender as necessidades individuais de cada discente, a fim de definir o emprego correto do ensino, com uma avaliação mais inclusiva no processo da aprendizagem (Souza, 2020).

2.3 Estudos recentes relacionados à temática da avaliação de aprendizagem

Neste tópico, destaca-se os estudos anteriores relacionados ao tema da presente pesquisa. Desse modo, parte-se do pressuposto de que os instrumentos de avaliação da aprendizagem são relevantes tanto para os alunos da educação básica quanto para os do ensino superior. Percebe-se, de forma geral, que os estudos sobre a temática têm se debruçado, principalmente, sobre o fato de esses instrumentos e técnicas se manterem atualizados para uma melhor aplicação ao corpo discente. Dessa forma, busca-se analisar as investigações precedentes para revelar os riscos e as expectativas sobre tal assunto.

No processo de avaliação e aprendizagem, faz-se necessário destacar que a diversificação das formas de avaliar pode potencializar a capacidade do docente, de ensinar, e do aluno, de construir o conhecimento. Consoante a isso, Souza (2012) teve como objetivo analisar as repercussões da trajetória prática da avaliação da aprendizagem no ensino superior. Para isso, o autor fez uso da metodologia de revisão da literatura, a fim de discutir o histórico da avaliação no âmbito do ensino superior. Em suma, os resultados evidenciados por ele apontaram para a predominância de docentes que aplicam avaliações tradicionais. Esse achado reforça que os professores ainda seguem a linha clássica de avaliação dos discentes.

Destaca-se, também, a existência de fatores que contribuem para a formação do conhecimento durante o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, conforme Barrio *et al.* (2015), cujo objetivo foi verificar os fatores que participam do processo de ensino-aprendizagem por meio da avaliação. Tais fatores foram: a capacidade do aluno, o valor do aluno avaliar a disciplina e a valorização do tipo de avaliação e do professor, com a finalidade de compreender como essas ações influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram aplicados testes parciais, sem notas mínimas, ao longo do semestre, os quais equivaliam a quatro pontos ao final da atividade. Cada teste possuía um conteúdo diferente, para que houvesse estímulo nos alunos. A coleta de dados se resumiu à pontuação dos alunos e à ficha técnica com informações respondidas por eles.

Evidenciou-se, ainda, que a avaliação global dos alunos em relação à matéria foi de 3,9 em 5. A média sobre a valorização dos discentes foi de 3,8 em 5, enquanto a média das atividades de ensino foi de 4,54 em 5. As discussões, a partir dos achados, mostram que a avaliação contínua e duradoura auxilia no desempenho acadêmico no fim do semestre, consolidando a superação do discente quanto aos conteúdos das disciplinas básicas e o motivando a continuar na busca pela aprimoração do conhecimento já construído.

Discutindo uma temática relacionada com a desta pesquisa, Lopes e Carvalho (2017) buscaram conceituar e compreender a finalidade da avaliação da aprendizagem, sua função educacional e o porquê de muitos docentes ainda “percarem” no que diz respeito ao assunto. O estudo dos teóricos é de cunho bibliográfico. Assim, em um primeiro momento, os autores discutem a necessidade de o homem avaliar ações e, em um segundo momento, utilizam a obra de Hamilton Werneck “Prova, provão, camisa de força da educação (1995)”. Por fim, os pesquisadores concluem que a avaliação da aprendizagem não está em punir o aluno, e sim em utilizá-la como ferramenta para diagnosticar o conhecimento e dificuldades dos discentes.

Com a diversificação das metodologias avaliativas, os docentes compreenderam a responsabilidade de incorporar, em suas práticas, novas formas de ensino e de aprendizado, culminando em um processo democrático que entende as particularidades dos discentes. Sobre isso, a investigação de Badia e Chumpitaz-Campos (2018) buscou compreender se os docentes universitários adotavam novas vozes pedagógicas em suas práticas de avaliação da aprendizagem através de um processo de formação de professores. A pesquisa utilizou, como metodologia, as abordagens qualitativa e quantitativa, por meio da aplicação de um questionário com os 32 professores. O principal achado do estudo do autor foi o de que os professores entendem que seu discurso educacional sobre a avaliação da aprendizagem tem aumentado na avaliação das práticas de aprendizagem.

Destacando, ainda, a pesquisa de Badia & Chumpitaz-Campos (2018), três grupos de professores foram identificados em duas práticas de avaliação de aprendizagem: professores com prevalência da avaliação para aprendizagem de voz conceitual; professores com ligeira prevalência de avaliação para aprendizagem de voz prática; e professores com forte prevalência de avaliação para aprendizagem com voz (essas vozes são o perfil que o professor adota ao longo da construção de sua carreira). Os pesquisadores constataram que, no ensino superior, o instrumento e técnica de aprendizagem se dá por meio da avaliação somativa, a qual consiste em testar os resultados de aprendizagem de cada discente ao longo da graduação e ao final desta, incluindo-se, também, a avaliação formativa.

Considerando-se, também, a formação de novos docentes em contabilidade, percebe-se, a partir dos argumentos de Nganga *et al.* (2016), que a ampliação do acesso ao ensino superior, nos últimos anos, os processos de diversidade e inclusão dos alunos, os avanços tecnológicos e a globalização do conhecimento impõe uma nova postura de ensino e aprendizagem aos docentes. O estudo enfatiza que o professor deve adquirir novas competências e experiências para organizar situações de aprendizagem, focando, principalmente, em um desenvolvimento pedagógico, crítico, analítico, comunicativo, trabalho em equipe e criativo. Tais aspectos podem estar associados a novas formas de avaliação.

Essa discussão sobre os novos modos de avaliação na formação docente, por sua vez, é motivo de debate do estudo de Rodrigues (2019), que discute sobre o processo avaliativo alinhado à aplicação de metodologias ativas e de relatórios de prática supervisionada. Tal modelo avaliativo, predominantemente ativo, caracteriza-se por organizar a formação com base nos interesses dos discentes e se centrar nas competências, gestão flexível dos conteúdos, compartilhamento de novas ideias e avaliação compartilhada. Essa perspectiva socioconstrutivista desenvolve, no aluno, a autonomia acadêmica e profissional, sendo o professor uma figura primordial nesse processo.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa enquadra-se como descritiva, uma vez que busca descrever o comportamento de uma determinada população e sua relação com o meio, além de observar, registrar, verificar, correlacionar os fatos e investigar situações. Trata-se de um estudo de casos múltiplos, que visa, por meio das evidências, trazer mais robustez à pesquisa, aprofundando-se no fenômeno estudado (Flick, 2009; Silva & Menezes, 2005; Yin, 2015). Classifica-se, ainda, como qualitativa quanto à abordagem do problema, já que busca uma melhor compreensão dos dados investigados, objetivando uma maior profundidade em sua análise (Cardano, 2017; Dalfovo, Lana & Silveira, 2008; Godoy, 1995).

Como instrumento de coleta de dados, a partir de uma adaptação do estudo de Lima *et al.* (2020), utilizou-se um questionário estruturado, com perguntas abertas – a fim de torná-las mais claras e precisas, que auxiliou os respondentes na elaboração de um “autorrelato” sobre a suas experiências docentes no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Ressalta-se que uma questão, por não estar no escopo desta investigação, foi excluída. O questionário já havia sido validado, por isso, optou-se por seguir com o envio aos docentes. O instrumento de coleta foi encaminhado, via *e-mail*, por meio de um *link* para um formulário do *Google Forms*, a uma média de 90 docentes do curso de Ciências Contábeis de universidades públicas do Nordeste. Reforça-se que os *e-mails* foram coletados dos *websites* oficiais das instituições de ensino.

No anexo do questionário, os pesquisadores preocuparam-se, ainda, em incluir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando o anonimato e a liberdade dos docentes em suas respostas por meio da preservação de suas identidades. Os *e-mails* foram enviados no período de 26 de março de 2022 a 31 de maio de 2022, obtendo-se o retorno de 21 respondentes. Destaca-se, também, que fora realizado o protocolo para estudo de caso, com a finalidade de atender ao rigor metodológico e aos critérios de qualidade da pesquisa qualitativa (Flick, 2009).

Como posto, diante das estratégias de pesquisa, optou-se por aplicar o autorrelato, utilizado com a finalidade de captar, no formato escrito/verbalizado, as experiências docentes dos respondentes desta pesquisa quanto aos construtos do ensino e da aprendizagem durante esse processo. Para Moreira e Monteiro (2010), por meio disso, é possível identificar as origens das crenças do ‘ser professor e do tornar-se professor’, permitindo o levantamento de reflexões acerca de suas vivências, da autoavaliação de sua prática docente e de seu processo de formação e crescimento.

No autorrelato, constavam nove perguntas, elaboradas com foco nas seguintes dimensões investigadas: Formação e identidade docente, prática docente e avaliação da aprendizagem, conforme evidenciado na Tabela 1.

Tabela 1 – Estrutura dos relatos

Dimensão analisada	Questões norteadoras
Formação e Identidade Docente	1. Como se deu seu processo de formação acadêmica? Fale como se sucedeu. 2. Como você enxerga a docência? Qual a relevância da mesma?
Prática docente	3. Em algum momento você teve alguma formação para a docência? Se sim, conte um pouco sobre. 4. Poderia descrever como ocorrem suas aulas? Quais metodologias utilizadas?
Avaliação da Aprendizagem	5. Você utiliza algum recurso tecnológico para interagir com os alunos em aula, como, por exemplo, uso de aplicativos no celular ou outros? Se sim, poderia falar um pouco sobre isso. 6. Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Se puder, fale com detalhe sobre atividades, provas, etc. E, caso utilize algum recurso tecnológico, pedimos que fale sobre o seu uso. Considera essas formas de avaliações adequadas? Por quê? 7. Após as avaliações, você dá algum tipo de feedback aos alunos? De que forma? 8. Como você utiliza as informações obtidas pelas avaliações aplicadas e pelas notas atribuídas?

Fonte: Adaptado de Lima *et al.* (2020).

Para se estabelecer o tamanho final da amostra, utilizou-se da técnica de saturação teórica. Nessa técnica, o número final da amostra é definido após suspensão na inclusão de novos participantes, a partir do momento no qual os dados obtidos apresentam repetição, ou seja, não possuindo a necessidade de prosseguir com a coleta (Minayo, 2017).

A saturação teórica de ambas as categorias foi considerada alcançada no relato de experiência de número 16, ou seja, a partir desse ponto, nenhuma nova informação foi identificada e considerada relevante para a teorização. Após essa constatação, novos relatos foram coletados, para a necessária confirmação. Optou-se por utilizar mais cinco autorrelatos, objetivando possuir uma maior margem de segurança em relação à saturação. Com o intuito de manter o anonimato dos respondentes, eles foram nomeados com uma numeração que vai de 1 a 21.

Como técnica de tratamento dos dados, realizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2010), observando os códigos e categorias presentes nas transcrições, com utilização do *software* ATLAS.ti 9®, iniciando-se pela pré-análise e exploração do material por intermédio da codificação e categorização e passando, posteriormente, para o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

4 RESULTADOS

4.1 Perfil da amostra

A Tabela 2 apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa. Para manter o anonimato dos respondentes, foi atribuída uma ordem numérica, conforme esclarecido na metodologia. De acordo com os resultados, a maioria dos participantes da pesquisa são docentes de universidades federais, identificados com gênero masculino, idade superior a 40 anos, com doutorado na área temática do estudo e com mais de 10 anos de experiência docente.

Tabela 2 - Caracterização dos Participantes

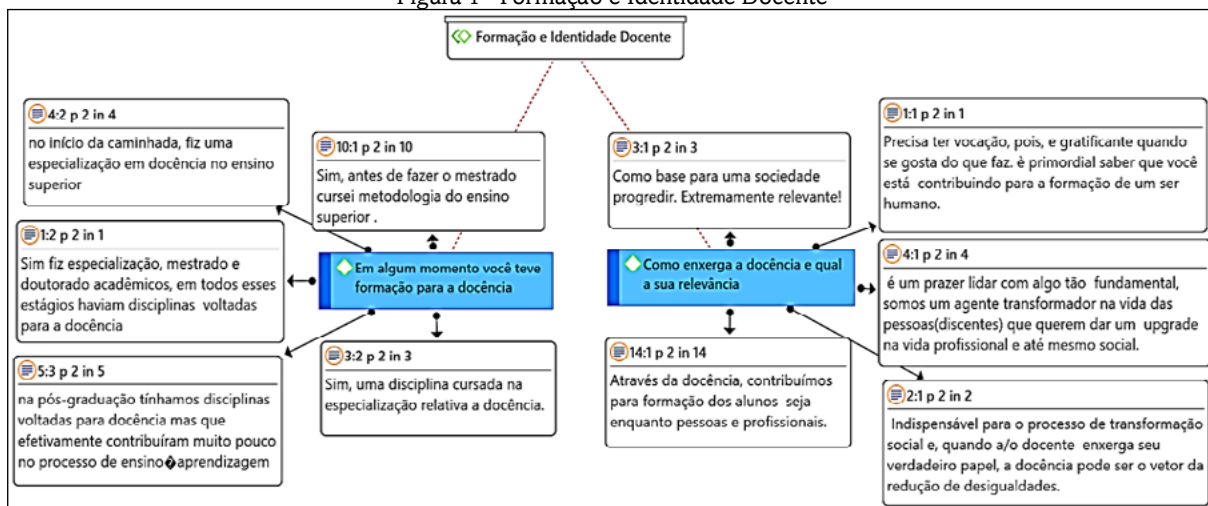
Entrevistado	Instituição de Ensino	Estado	Gênero	Idade	Grua de formação	Experiência Docente
Professor 01	Estadual	RN	Masculino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 02	Federal	BA	Masculino	36 e 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 03	Federal	PE	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 04	Federal	CE	Masculino	36 e 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 05	Federal	RN	Masculino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 06	Federal	BA	Masculino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 07	Estadual	RN	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 08	Federal	RN	Masculino	Entre 25 e 30	Especialização	1 a 3 anos
Professor 09	Federal	PE	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 10	Federal	BA	Feminino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 11	Federal	PE	Feminino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 13	Federal	PE	Masculino	Mais de 40	Pós-Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 14	Estadual	RN	Feminino	Entre 36 e 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 16	Estadual	RN	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 18	Federal	MA	Masculino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 19	Estadual	RN	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 20	Federal	MA	Masculino	Mais de 40	Especialização	Mais de 10 anos
Professor 21	Federal	BA	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 22	Federal	BA	Masculino	Mais de 40	Mestrado	Mais de 10 anos
Professor 23	Federal	MA	Feminino	Mais de 40	Doutorado	Mais de 10 anos
Professor 24	Estadual	RN	Feminino	Entre 25 e 30	Especialização	1 a 3 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

4.2 Formação e Identidade Docente

Partindo-se do pressuposto de que existe a necessidade de formação e de construção de uma identidade docente, tem-se a Figura 1, que evidencia os achados deste estudo quanto à formação de identidade dos participantes, destacando o processo de qualificação trilhado para a sua concretização e as diferentes percepções no que tange à relevância da formação profissional.

Figura 1 - Formação e Identidade Docente



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme os relatos dos participantes, observa-se que os docentes obtiveram experiências, nos cursos de pós-graduação, que contribuíram significativamente para sua formação, ressaltando a relevância das disciplinas específicas de metodologia de ensino no contexto universitário. Esse resultado ressalta os esforços dos programas de pós-graduação brasileiros em contabilidade de promoverem a capacitação docente, conforme demonstrado por Lima & Bertolin (2022), ao apontarem que, dos 22 programas ativos identificados na amostra da pesquisa desenvolvida por eles, apenas quatro não ofereciam nenhuma disciplina de formação pedagógica.

Destaca-se, ainda, a importância da preparação prévia do estudante para a vida docente, atentando para a contribuição desses profissionais no mercado (Nganga *et al.*, 2016). Nesse sentido, os resultados desta pesquisa evidenciam que a docência é percebida pelos respondentes como indispensável para o progresso social. Além disso, os participantes também enfatizam a relevância do professor para a formação profissional e pessoal dos alunos. Ou seja, os docentes sinalizam que se faz necessário ter vocação para seguir com essa carreira, pois o educador atua como um agente transformador na vida dos discentes. Assim, Diniz-Pereira (2014) e Iza *et al.* (2014) complementam a relevância do foco no professor, que busca a identificação docente com a profissão, compreendendo que a prática pedagógica requer o compromisso do professor quanto à sua função social.

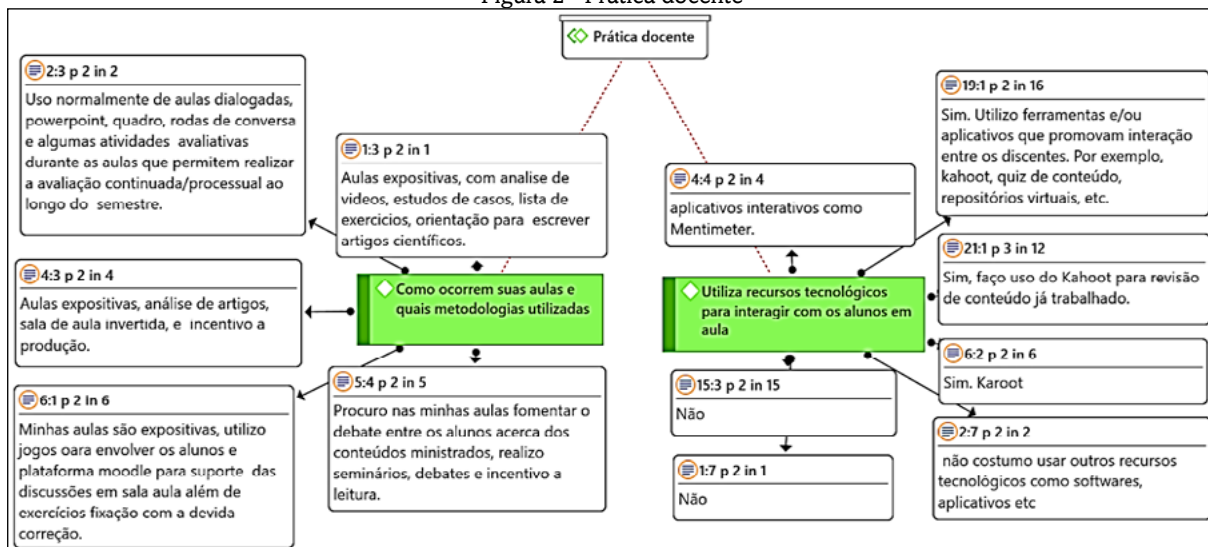
Com base nisso, Silva (2018) ressalta que, para ser docente em contabilidade, não basta apenas dispor de competências técnicas, faz-se necessário ainda a compreensão das teorias da aprendizagem, os métodos e as diversas formas de avaliar o conhecimento. Ademais, o autor salienta que o professor deve buscar a educação continuada, pois, para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, é preciso acompanhar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Na próxima seção, demonstram-se os achados empíricos obtidos, quanto à prática docente dos participantes, sobre como ocorrem as aulas e metodologias e recursos tecnológicos utilizados.

4.3 Prática Docente e Métodos

Com o intuito de compreender como é a prática docente dos respondentes, tem-se os apontamentos apresentados na Figura 2 a respeito das metodologias utilizadas em sala de aula.

Figura 2 - Prática docente



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Conforme exposto na Figura 2, as metodologias utilizadas variam entre aulas dialogadas, rodas de conversas, debates, atividades avaliativas de forma contínua, jogos, estudos de casos, aplicações de ensino, exercícios e correções das atividades. No entanto, observa-se a predominância das aulas tradicionais expositivas, com o uso de apresentações, quadro e pincel. Esse resultado diverge da pesquisa realizada por Rodrigues (2019), que enfatiza o uso da formação ativa pelos novos professores, caracterizada pela organização a partir dos interesses do aluno, centralização nas competências identificadas, gestão flexível do conteúdo, tempo e espaço de aprendizagem, planificação e avaliação compartilhada.

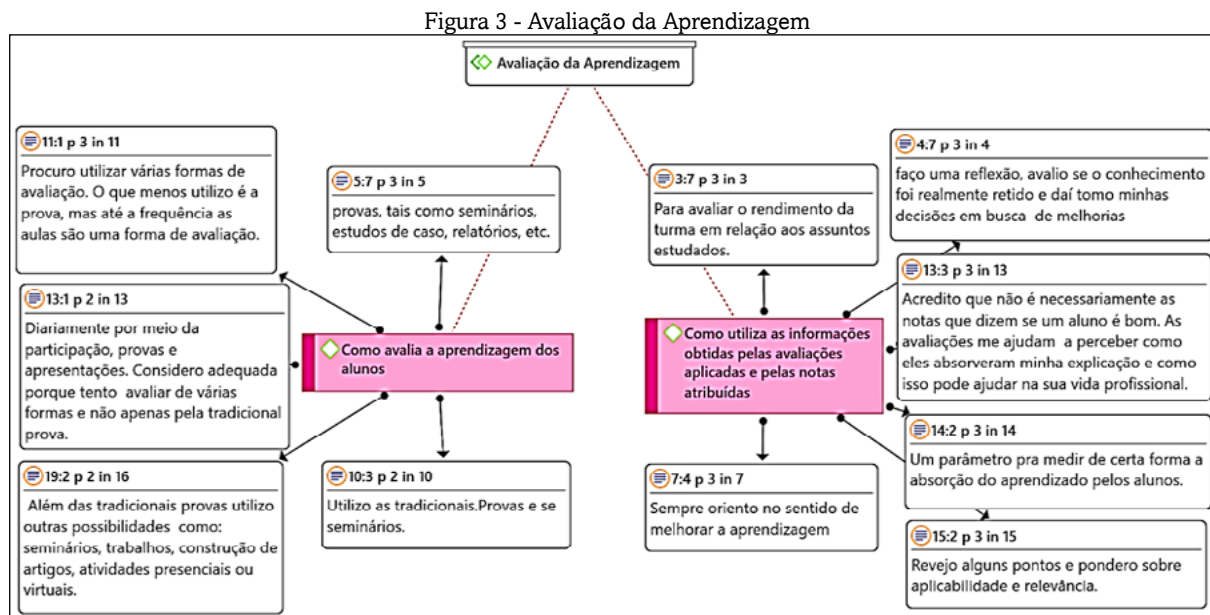
O processo de avaliação decorre da necessidade de estabelecimento de critérios para atribuir valor à ação educativa, de modo que ocorra uma priorização na construção do conhecimento (Maffezzolli & Pereira, 2020). Dessa forma, Melo *et al.* (2021) afirmam que os procedimentos e técnicas adotadas devem abarcar as vivências e as experiências dos alunos, valorizando-os como participantes ativos na construção do conhecimento.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos utilizados para interagir em sala de aula, destaca-se o *Kahoot*, *Quiz* de conteúdo, *Mentimeter* e repositórios virtuais. Em contrapartida, alguns afirmam que não utilizam recursos tecnológicos em sua prática pedagógica. No cenário atual, o ensino e a aprendizagem, através das TICs, amplia as possibilidades de informações e contribuição no processo da aprendizagem, independente das habilidades e condições do instrumento de avaliação (Afonso *et al.*, 2013). Além disso, o docente deve realizar ajustes, no processo avaliativo, ao longo da formação discente, com a finalidade de evitar o caráter autoritário e que se limite aos conceitos preestabelecidos de aprovação ou reprovação, adotando uma “pedagogia da excelência” (Lima *et al.* 2020).

Sendo assim, as metodologias ativas proporcionam a inserção do aprendiz no processo de ensino e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências, considerando as particularidades entre os discentes (Oliveira & Santos, 2005; Chuieire, 2008; Petrucci & Batiston, 2006).

4.4 Avaliação da aprendizagem

A Figura 3 evidencia as respostas de como os docentes avaliam a aprendizagem dos alunos e de que forma utilizam as informações obtidas por meio das avaliações aplicadas e notas atribuídas a eles.



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

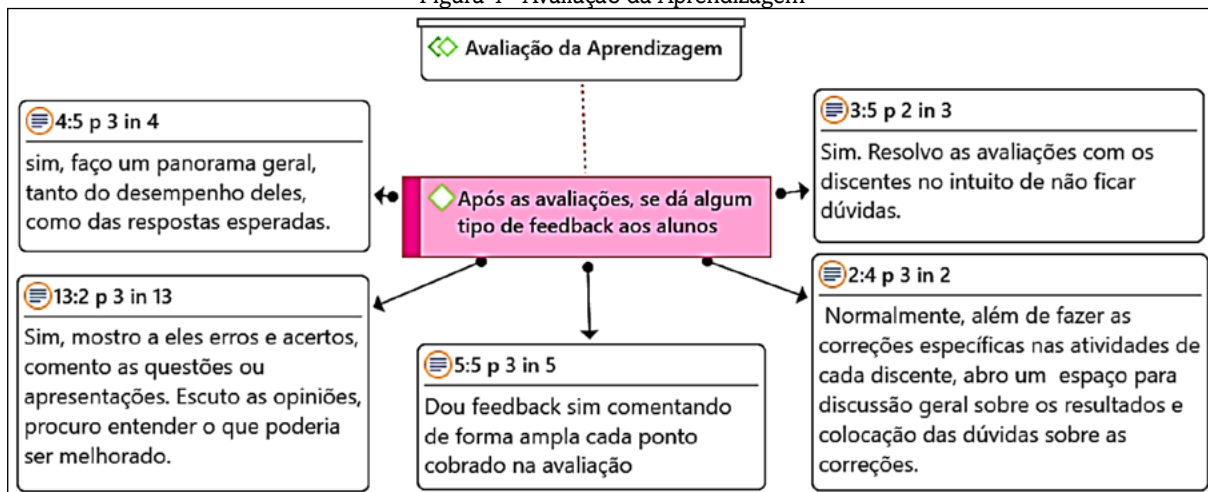
No que tange ao formato de avaliação da aprendizagem dos alunos adotado pelos docentes, eles descrevem que atuam de forma diversificada e contínua, com utilização de provas, frequência, apresentações, seminários, trabalhos, construção de artigos, estudo de caso e relatórios. Além disso, percebe-se que alguns docentes se utilizam dos métodos tradicionais de ensino e de avaliação, com o uso de aulas expositivas e avaliações periódicas. Os resultados corroboram para o que aponta Souza (2012), o qual observa a predominância de práticas tradicionais pelos docentes em suas avaliações.

Para Luckesi (2013), o uso do exame somativo, ao final de cada período, propicia uma aprendizagem significativa, já a prática de avaliar com o foco no aprendizado é determinada pela inclusão do aluno no processo avaliativo e diagnóstico de sua aprendizagem. Enquanto isso, Maffezzolli e Pereira (2020) e Lopes e Carvalho (2017) enfatizam que a perspectiva adotada pela maior parte dos respondentes desta pesquisa, que destacam que não é adequado utilizar exclusivamente um único método avaliativo, pois o docente não consegue ter um resultado fidedigno, tendo em vista haver diversas formas de aprendizagem.

No que diz respeito às informações obtidas pelas avaliações aplicadas e pelas notas obtidas, os respondentes constatam que buscam atuar de forma reflexiva quanto ao conhecimento que foi realmente adquirido, procurando, quando necessário, melhorar as suas metodologias, para que a aprendizagem seja realmente efetivada. Os achados desta pesquisa corroboram com Souza (2020), no que diz respeito a como os docentes utilizam os resultados das avaliações. O autor destaca que a avaliação da aprendizagem analisa vários aspectos, sendo eles: currículos, atividades, políticas adotadas pelos sistemas de ensino, de modo a entender as necessidades individuais de cada aluno, tendo como propósito uma avaliação mais inclusiva no processo da aprendizagem. Nessa linha, Lopes e Carvalho (2017) concluem que a avaliação da aprendizagem não reside na punição do aluno, e sim em sua utilização como ferramenta para diagnosticar o conhecimento e as dificuldades do aluno.

Na Figura 4, verificou-se a avaliação da aprendizagem com relação aos *feedbacks* após as avaliações e a opinião deles quanto à situação dos alunos que colam.

Figura 4 - Avaliação da Aprendizagem



Fonte: Dados da Pesquisa (2022).

Como descrito na Figura 4, após as avaliações, os *feedbacks* são dados aos alunos, visando sanar as possíveis dúvidas, verificar o desempenho da turma, além de buscar compreender a visão do aluno com o intuito de aperfeiçoar a metodologia utilizada. Percebe-se que os docentes que fazem parte da amostra desta pesquisa se utilizam de avaliações somativas e formativas, principalmente dessas últimas, com a preocupação de obter *feedbacks*, o reconhecimento do erro, bem como entendem quando há a necessidade de impulsionar a aprendizagem por novos feitos, tais como novas metodologias e meios avaliativos, na busca de melhorias para o processo de ensino, visando alcançar um propósito comum, uma aprendizagem significativa (Gonçalves *et al.*, 2021).

Além disso, Carless (2015), em seus achados, assevera que a avaliação da aprendizagem será determinada pela junção de diversas ações dos professores, objetivando fomentar a sua avaliação formativa, com atividades adequadas para alcançar esse objetivo e com avaliações somativas para certifi-cá-la, objetivando verificar o nível de aprendizagem e como esse conhecimento é utilizado na construção novos saberes. Nessa perspectiva, Baird *et al.* (2017) destacam que as avaliações evidenciam desempenhos observados pelos docentes, embora o anseio seja de que os alunos possam utilizar-se desse conhecimento para gerar novas competências.

Assim, avaliar significa um processo gradativo de acompanhamento, em que é necessário observar as particularidades, pois atribuir apenas uma nota pode significar o engessamento do ensino, considerando que não se consegue mensurar com exatidão o conhecimento e as competências adquiridas nesse processo.

Conclui-se, portanto, que os docentes que fazem parte dessa amostra podem sofrer a influência do ambiente institucional no qual estão inseridos. Disso advém, por conseguinte, as diversas formas de avaliação da aprendizagem: alguns docentes diversificam os seus métodos pedagógicos e utilizam metodologias ativas, enquanto outros detém-se a perspectivas tradicionais de avaliação da aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo objetivou analisar a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis, de Universidades públicas do Nordeste brasileiro, acerca das práticas docentes na avaliação da aprendizagem. Empregou-se uma abordagem qualitativa, por meio de autorrelatos construídos por intermédio de um questionário estruturado com perguntas abertas. A amostra final conteve 21 respondentes, na qual foi possível alcançar o objetivo proposto, tendo em vista que se buscou entender os sentidos que os docentes dão à avaliação da aprendizagem, bem como o processo de formação que os levaram à prática docente.

Espera-se que este estudo contribua para a expansão da bibliografia sobre a avaliação da aprendizagem no Curso de Ciências Contábeis, auxiliando os docentes desse curso a refletirem sobre as práticas avaliativas empregadas no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, visa-se, ainda, que essa reflexão tome proporção para alcançar as instituições de ensino, desde seus regimentos internos, regras e culturas associadas à avaliação, para que ela se torne mais efetiva.

Os principais achados desta pesquisa relacionam-se com a experiência dos professores enquanto alunos em disciplinas específicas nos cursos de pós-graduação, demonstrando os esforços dos programas brasileiros frente às práticas pedagógicas e à formação da identidade docente. Essa preocupação é melhor compreendida quando os participantes destacam a relevância do docente para o progresso social. Além disso, observou-se o uso de diversos métodos de aprendizagem e de avaliação pelos docentes, promovendo uma formação socioconstrutivista. No entanto, aponta-se, ainda, a predominância de aulas expositivas, com apresentações, quadro e pincel, por alguns professores, divergindo das novas formas de aprendizagem apresentadas por docentes que estão em processo de formação, conforme apresenta o estudo de Rodrigues (2019).

Observou-se, também, nos achados desta pesquisa, a presença de formas diversificadas de os docentes avaliarem seus alunos, valendo-se das práticas pedagógicas tradicionais de ensino, com o uso de provas, frequência, apresentações, seminários, trabalhos, construção de artigos, estudos de caso e relatórios, corroborando para o que propõe Souza (2012). O estudo aponta, ainda, para a reflexão dos docentes a partir das informações obtidas pelas avaliações aplicadas e pelas notas obtidas, buscando principalmente o aprimoramento das metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. Finalmente, os respondentes frisaram a importância do *feedback*, visando filtrar e mitigar as possíveis falhas durante a interlocução entre o docente e o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Como limitação da pesquisa, cabe ressaltar que o estudo foi realizado somente com docentes do Nordeste brasileiro do curso de Ciências Contábeis, de tal maneira que os achados aqui não podem ser generalizados, devido às distintas vivências retratadas em outros meios e áreas do conhecimento. Dessa forma, sugere-se, para pesquisas futuras, a investigação da temática com docentes de IES privadas, outros estados, universidades e cursos, com vistas a ampliar o debate na literatura sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- Afonso, F., Jesús Águila, Ó. D., Amado Salvatierra, H. R., Aparicio Morataya, M. U., Argueta Quan, R. A., Barchino Plata, R., ... & Villalba de Benito, M. T. (2013). *Guía metodológica para la implantación de desarrollos curriculares virtuales accesibles*.
- Alexandre, E. R. (2019). Avaliação das aprendizagens no ensino superior: um enfoque sobre os documentos institucionais. *Brazilian Journal of Development*, 5(1), 763-779.
- Badia, A., & Chumpitaz-Campos, L. (2018). Teachers learn about student learning assessment through a teacher education process. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 1-7.
- Baird, J. A., Andrich, D., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2017). Assessment and learning: Fields apart?. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24(3), 317-350.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). O feedback na avaliação do ensino superior vale o papel em que está escrito? Reflexões de professores sobre suas práticas. *Ensino no Ensino Superior*, 15(2), 187-198.
- Barrio, M. I. P., Escamilla, A. C., García, M. N. G., Fernández, E. M., & de la Rosa García, P. (2015). Influence of assessment in the teaching-learning process in the higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 458-465.
- Cardano, M. (2017). Manual de pesquisa qualitativa. *Uma contribuição da teoria da argumentação* Petrópolis: Vozes.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
- Cazzanelli, P., Fabricio, C. M., Amaral-Rosa, M., & Ramos, M. G. (2020). Percepções de professores acerca da avaliação da aprendizagem. *CONTRAPONTO: Discussões científicas e pedagógicas em Ciências, Matemática e Educação*, 1(1), 49-64.
- Chueire, M. S. F. (2008). Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em avaliação educacional*, 19(39), 49-64.
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada*, 2(3), 1-13.
- Depresbiteris, L. (2007). Instrumentos de avaliação: a necessidade de conjugar técnica e procedimentos éticos. *Revista Aprendizagem*, 1(1).
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). Professores (as): identidades forjadas. *Profissão docente: quais identidades. Uberlândia: EDUFU*, 1, 55-71.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa-3*. Artmed editora.
- Foucault, M. (2007). Discipline and punish: The birth of the prison (pp. 445-471).
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35(2), 57-63.
- Gonçalves, M. C., Freitas, A. L. C., & Gonçalves, E. M. N. (2021). Modelo de Avaliação Formativa para a Aprendizagem com Gamificação: Um Estudo de Caso para o Ensino de Engenharia. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 29, 358-384.
- Hypolito, V. A. H. A., Rosa, S. S., & Luccas, S. (2020). Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. *Revista Meta: Avaliação*, 12(35), 281-307.
- Heinz, M. U., Quintana, A. C., & da Cruz, A. P. C. (2019). Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo dos estudantes de Contabilidade— influência do Método de Caso à luz da Taxonomia de Bloom. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 13(4).
- Iza, D. F. V., Benites, L. C., Sanches Neto, L., Cyrino, M., Ananias, E. V., Arnosti, R. P., & de Souza Neto, S. (2014). Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 273-292.
- Leonardi, T. J., Galatti, L. R., Scaglia, A. J., De Marco, A., & Paes, R. R. (2017). Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. *Pensar a Prática*, 20(1).
- Lima, J. P. R., & Bertolin, R. V. (2022). Avaliação da Aprendizagem no processo de formação docente em contabilidade. *Desafio Online*, 10(1).
- Lima, J. P. R., Vendramin, E. D. O., & Tonin, J. M. D. F. (2020). Avaliar para quê? sentidos e práticas da avaliação da aprendizagem na visão de docentes de contabilidade. In: XIV CONGRESSO ANPCONT, 2020, Foz do Iguaçu. *Anais... Foz do Iguaçu*, 1-18.

- Lopes, E. S., & Carvalho, A. C. F. (2017). Avaliação da Aprendizagem: um Desafio para o Docente. *Id on Line Revista de Psicologia*, 10(33), 304-319.
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez editora.
- Maffezzoli, A. P., & Pereira, T. M. (2020). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: concepções e desafios. *Revista Aproximação*, 2(03).
- Melo, J. A. S., Tonin, J. M. F., & Facci, N. (2021). Ciclo de Aprendizagem Adept E O Desempenho Acadêmico Em Contabilidade De Custos. *Contabilidade Vista & Revista*, 32(1), 266-290.
- Minayo, M. C. S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista pesquisa qualitativa*, 5(7), 1-12.
- Moreira, V., & Monteiro, D. C. (2010). O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49(1), 205-221.
- Mulliner, E., & Tucker, M. (2017). Feedback on feedback practice: perceptions of students and academics. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 266-288.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 14(1), 83-99.
- Oliveira, K. L. D., & Santos, A. A. A. D. (2005). Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. *Psicologia: reflexão e crítica*, 18, 118-124.
- Petrucchi, V. B. C., & Batiston, R. R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Piccoli, M. R., & Biavatti, V. T. (2017). Avaliação da aprendizagem no curso de ciências contábeis: uma abordagem a partir dos instrumentos avaliativos dos planos de ensino das disciplinas do eixo profissional. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (225), 52-65.
- Rodrigues, A. L. (2019). Didática da economia e contabilidade na formação inicial de professores: Revisão de literatura. *Educação, Sociedade & Culturas*, (55), 53-72.
- Silva, E. L., & Menezes, E. M. (2005). Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. *UFSC, Florianópolis, 4a. edição*, 123.
- Silva, F. C., Carvalho, A. C. S., Ligabo, M., Rodrigues Jr, D., & Rodrigues, R. C. (2020). Proposta para Implementar Avaliação Formativa no Ensino Médio. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26.
- Silva, I. L. (2018). Como as teorias da educação podem ser aplicadas no ensino da contabilidade. *Millenium*, 2(7), 13-20.
- Souza, A. M. L. (2012). Avaliação da aprendizagem no ensino superior: aspectos históricos. *Revista Exitus*, 2(1), 231-254.
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 110-118.
- Spinardi, J. D., & Both, I. J. (2018). Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim técnico do senac*, 44(1).
- Yin, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman; 2015.