

**AVALIAR PARA QUÊ? SENTIDOS E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA VISÃO DE DOCENTES DE CONTABILIDADE****João Paulo Resende De Lima***Universidade De São Paulo***Elisabeth De Oliveira Vendramin***Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul***Joyce Menezes Da Fonseca Tonin***Universidade Estadual De Maringá***Resumo**

A avaliação da aprendizagem no ensino superior tem sido um tópico amplamente debatido e os estudos demonstram que na maioria das vezes o que se encontra é a prática de classificar e não de avaliar, o que torna a prática, em muitas situações, autoritária e excludente e não aliada ao processo de aprendizagem como deveria. Dado este cenário, o objetivo deste artigo é compreender os sentidos construídos à prática da avaliação da aprendizagem por docentes brasileiros de Ciências Contábeis. Para tal foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa com evidências construídas por meio de entrevistas semiestruturadas e autorrelatos reflexivos com doze professores de cursos de Ciências Contábeis. Os dados apontam que existe um gap entre utilizar a avaliação como metodologia transformadora durante o processo de ensino e aprendizagem e a formação para a docência (não) recebida pelo docente atuante, quanto maior a formação, maior o entendimento de que o processo deve ser para avaliar e não para classificar, avaliar, inclusive, o desempenho do docente. Com base nesses resultados, enfatizamos a importância da preparação pedagógica inicial e continuada. Também propomos que as práticas de avaliação e classificação da aprendizagem possam ser colocadas em um continuum teórico entre Paulo Freire e Michel Foucault. Tal continuum é coerente com a proposta de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) a qual coloca a avaliação da aprendizagem em uma linha que vai de "extremamente pedagógico" a "extremamente contábil". Com relação a contribuição: teórica, esperamos que se dê com a proposição da expansão do continuum de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) alocado ao ensino contábil; prática, ajudar os professores a refletir sobre suas práticas e a importância da avaliação da aprendizagem como um processo pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Pedagogia do Exame; Formação Docente; Educação Contábil.

AVALIAR PARA QUÊ? SENTIDOS E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DE DOCENTES DE CONTABILIDADE**RESUMO**

A avaliação da aprendizagem no ensino superior tem sido um tópico amplamente debatido e os estudos demonstram que na maioria das vezes o que se encontra é a prática de classificar e não de avaliar, o que torna a prática, em muitas situações, autoritária e excludente e não aliada ao processo de aprendizagem como deveria. Dado este cenário, o objetivo deste artigo é compreender os sentidos construídos à prática da avaliação da aprendizagem por docentes brasileiros de Ciências Contábeis. Para tal foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa com evidências construídas por meio de entrevistas semiestruturadas e autorrelatos reflexivos com doze professores de cursos de Ciências Contábeis. Os dados apontam que existe um gap entre utilizar a avaliação como metodologia transformadora durante o processo de ensino e aprendizagem e a formação para a docência (não) recebida pelo docente atuante, quanto maior a formação, maior o entendimento de que o processo deve ser para avaliar e não para classificar, avaliar, inclusive, o desempenho do docente. Com base nesses resultados, enfatizamos a importância da preparação pedagógica inicial e continuada. Também propomos que as práticas de avaliação e classificação da aprendizagem possam ser colocadas em um continuum teórico entre Paulo Freire e Michel Foucault. Tal continuum é coerente com a proposta de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) a qual coloca a avaliação da aprendizagem em uma linha que vai de “extremamente pedagógico” a “extremamente contábil”. Com relação a contribuição: teórica, esperamos que se dê com a proposição da expansão do continuum de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) alocado ao ensino contábil; prática, ajudar os professores a refletir sobre suas práticas e a importância da avaliação da aprendizagem como um processo pedagógico.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Pedagogia do Exame; Formação Docente; Educação Contábil.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as diversas atribuições do docente – independentemente do nível de ensino – encontra-se o processo de avaliação. O significado da palavra “avaliar” tem sua origem no latim, decorrendo da composição *a-valere*, que quer dizer “dar valor a”, assim, o conceito de avaliação refere-se ao processo de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato, ou curso de ação (Luckesi, 2011). Especificamente no contexto educacional a avaliação pode possuir diferentes objetivos, dentre os mais comuns analisar possíveis lacunas na aprendizagem, a classificação de estudantes entre aprovados e reprovados e ainda como instrumento de poder para disciplinar os estudantes (Rodrigues, Moura & Testa, 2011; Luckesi, 2011; Gil, 2012; Wygal & Stout, 2015).

Considerando as funções decisivas para os processos de ensino e aprendizagem, a avaliação ainda é vista como uma das tarefas mais desafiadoras e muitas vezes desagradáveis para docentes e discentes visto que pode despertar sentimentos negativos como ansiedade em ambos (Gil, 2012). Especificamente para o docente, a avaliação é um dos momentos mais difíceis de sua prática e que coloca dúvidas e pode chegar a criar contradições aos professores, independentemente dos níveis educacionais em que estejam atuando, como as relacionadas à avaliação e as atuações ou decisões associadas a ela (Coll & Martin, 2006).

Apesar de muitas vezes retratada como uma tarefa árdua, imbuída de estresse e desgaste, a avaliação da aprendizagem pode ainda ser vista por uma lente mais humana, visto que é uma tarefa que se relaciona à identidade profissional dos docentes e suas crenças acerca dos

processos de ensino e aprendizagem (Esteban, 2005; Lima & Araujo, 2019). Nesse mesmo sentido Rocha (2003, p. 18) afirma que é “necessário esclarecer que qualquer conceito de avaliação reflete um posicionamento didático-pedagógico de quem o formula ou adota”. Dessa maneira observa-se que o docente ao escolher e realizar determinada maneira de avaliar a aprendizagem de seus estudantes na verdade está mobilizando não só seus conhecimentos pedagógicos acerca da avaliação da aprendizagem, mas também suas crenças, valores e sentidos construídos acerca dela. Apesar da mobilização de elementos inerentes à sua identidade e competências, devido a falta de formação pedagógica adequada, muitas vezes os docentes reproduzem as maneiras com as quais foram avaliados enquanto estudantes (Chaves, 2001).

No contexto específico da Contabilidade observa-se um corpo docente com pouca ou nenhuma formação e/ou preparação didático-pedagógica que reproduzem suas práticas pedagógicas a partir dos diversos docentes que passaram por sua trajetória (Laffin & Gomes, 2016; Lima & Araujo, 2019). O desenvolvimento dessa competência para os docentes da área é retratado e reforçado pela *Accounting Education Commission Change (AECC)* que, por meio de um documento, recomendou aos cursos de pós-graduação em Contabilidade que desenvolvessem cinco competências em seus discentes, sendo uma delas métodos de ensino diferenciados e dispositivos de avaliação.

Empiricamente no contexto brasileiro a discussão acerca da avaliação da aprendizagem tem sido pouco explorada (Borsatto Junior, Borçato & Silva, 2016), contudo, os estudos existentes reforçam a falta de formação e/ou preparação para a prática docente e com isso um sentimento de insegurança acerca da avaliação (Lima, Vendramin & Bertolin, 2018) e o desenvolvimento da competência sendo realizado a partir da própria prática e experiência (Swain & Stout, 2000; Farias & Araujo, 2016).

Diante do exposto o objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos construídos à prática da avaliação da aprendizagem por docentes brasileiros de Ciências Contábeis. O presente estudo justifica-se na urgência de (re)pensar práticas relacionadas à avaliação da aprendizagem que tem se mostrado problemática no ensino contábil e diante dos baixos rendimentos dos estudantes em provas avaliativas de larga escala como o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A discussão acerca da avaliação da aprendizagem justifica-se no fato de que avaliar tais práticas “[...] é entrar na análise de toda a pedagogia que se pratica” (Sacristán, 1998, p. 295).

Para atingir o objetivo proposto, adotamos duas perspectivas teóricas para embasar a avaliação da aprendizagem: a perspectiva freiriana que destaca o potencial libertador da educação e a perspectiva foucaultiana que vê mecanismos de avaliação como instrumentos de poder, controle e disciplina. Empiricamente adotamos a perspectiva crítica de pesquisa e a abordagem qualitativa para a construção e análise do corpus da pesquisa. O corpus foi construído a partir de duas fontes: auto relatos e entrevistas semiestruturadas. A análise foi realizada por meio de análise categorial com suporte da *template analysis* (King & Brooks, 2016).

Os resultados da pesquisa indicam a existência de existe um gap entre utilizar a avaliação como metodologia transformadora durante o processo de ensino e aprendizagem e a formação para a docência (não) recebida pelo docente atuante, quanto maior a formação, maior o entendimento de que o processo deve ser para avaliar e não para classificar, avaliar, inclusive, o desempenho do docente.. A partir disso, o presente estudo contribui para a literatura com a proposição da expansão do *continuum* de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) e alocando tal proposição ao ensino contábil. Também esperamos que o artigo possa ajudar os professores de contabilidade a refletir sobre suas práticas e sobre a importância da avaliação da aprendizagem como um processo pedagógico. Por fim, esperamos contribuir com as IES para que possam

refletir sobre como seus valores, regras e regulamentos não apenas influenciam, mas também podem restringir o ato pedagógico nos cursos de contabilidade

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo educativo, de maneira abrangente, possui três etapas distintas que possuem funções claras, além de serem inter-relacionadas: planejamento, execução e controle (Petrucci & Batiston, 2006). Na fase de planejamento o docente planeja o conteúdo da aula, escolhe a estratégia, de acordo com o perfil predominante dos alunos. Já na fase de execução o professor transmite as informações ao aluno que as processa e transforma em conhecimento. Por fim, faz-se avaliação para comprovar a aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto do processo educativo a avaliação da aprendizagem se apresenta como uma possibilidade de prognóstico e possível intervenção no processo de aprendizagem, de acordo com as lacunas identificadas pelos docentes (Gatti, 2003). É importante ainda que a avaliação seja assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o estudante, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem (Luckesi, 2011).

A despeito de sua importância para os processos de ensino e, principalmente, de aprendizagem a avaliação pode também ser utilizada para fins classificatórios, relacionados à “pedagogia da excelência” e assim adotar caráter excludente e autoritário, não se relaciona à aprendizagem e reduz os estudantes a “aprovados/reprovados” (Dalbério, 2002). Tal abordagem da avaliação da aprendizagem é amplamente criticada por teóricos da educação por não se aliar à aprendizagem e por se configurar com base no ideal de mérito, julgamento, recompensa e punição (Mendez & Pais, 2002; Esteban, 2013) e alguns autores ainda afirmam que tal prática configura-se como exame e não como avaliação.

As diferenças conceituais entre o exame e a avaliação são diversas, contudo, muitos docentes ainda confundem as duas práticas – principalmente por falta de formação didática adequada (Almeida & Coimbra, 2018). É importante ainda que essa prática não seja naturalizada e nem vista como neutra para que o sentido pedagógico da avaliação não seja esvaziado (Sordi & Ludke, 2009). Visando ilustrar as principais diferenças entre o ato de avaliar e o de examinar apresentamos a Tabela 1.

Tabela 1 – Diferenças entre examinar e avaliar

Aspecto	Examinar	Avaliar
Temporalidade	Centrado no passado, foca em apenas o que o educando foi capaz de assimilar até o momento. Como consequência do desempenho do educando estes são premiados (aprovados) ou castigados (reprovados).	Centrado no presente e voltado para o futuro, foca no desempenho atual do educando com vista no desenvolvimento futuro; apresenta caráter diagnóstico do que o estudante já aprendeu e do que ainda precisa aprender.
Solução de problemas	Nessa abordagem os problemas de aprendizagem são vistos como culpa do educando, mantendo-o aprisionado ao passado. São frases típicas “Eu ensino, faço tudo o que é possível, mas eles não aprendem”.	Por estar voltada ao futuro, a avaliação busca procurar solução para os problemas de aprendizagem, visto que o ato de avaliar, em si, é subsidiário de soluções.
Expectativa dos resultados	Foco no produto final, sem preocupação com o processo, assim, se o aluno obtiver as respostas corretas por meios fraudulentos e não for pego as respostas são assumidas como corretas dado o foco no resultado final.	Centrado no processo e no produto, ao mesmo tempo, trabalha com resultados intermediários e sucessivos. Toma o insucesso como base para um novo passo no processo de aprendizagem.

Abrangência das variáveis consideradas	Nesse ato a realidade é simplificada, sendo o educando responsável pelos resultados da aprendizagem e o educador é visto como neutro e isento de condicionantes culturais e psicológicos. Dessa forma os exames ignoram a complexidade existente em sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem.	Considera a realidade como complexa, assim, como as variáveis incidentes no processo de ensino-aprendizagem, pois somente atuando sobre estas e reduzindo seus efeitos negativos é que a aprendizagem pode ser satisfatória. Nessa abordagem tanto o educando, quanto o educador são incluídos na complexidade da sala de aula. O foco do educador é buscar o resultado da aprendizagem.
Momento do desempenho do educando	Ato pontual, cortante.	Não pontual, considera o que estava ocorrendo anteriormente, o que está acontecendo e o que pode vir a acontecer.
Função	Classificatória	Diagnóstica.
Consequência da função	Exclusão dos que não alcançam as pontuações mínimas do exame.	Possuir caráter inclusivo, pois a partir do diagnóstico avaliativo os educandos com dificuldades são acolhidos para que tenham suporte visando ultrapassar os obstáculos que o impedem de aprender determinado conteúdo.
Dimensão política	O ambiente escolar deve ser democrático no ponto de garantir o melhor atendimento à aprendizagem dos seus alunos, contudo, a abordagem de examinar é antidemocrática ao ponto que exclui alguns, e em alguns casos, a maioria dos alunos.	A avaliação por ser inclusiva é um ato democrático por não excluir nenhum aluno do desenvolvimento da aprendizagem.
Ato pedagógico	Os exames em sala de aula – e fora delas – podem ser utilizados de maneira autoritária, ou seja, o professor ao invés de desempenhar seu papel como líder no processo de ensino-aprendizagem age como “dono da verdade”, deixando o educando sem espaço, razão e poder.	O ato de avaliar é construtivo, assim, constitui um diálogo entre educando e educador. Implica em situações de acolhimento, parceria, aliança e diálogo na busca de objetivos em comum.

Fonte: Lima, Bonacim e Miranda (2017) com base em Luckesi (2011)

Apesar de amplamente utilizada, a avaliação não pode se resumir apenas a provas, mas deve abranger diversos instrumentos adequados (Martins, 1993) e deve ser feita considerando a que melhor se ajusta aos objetivos definidos no plano (Gil, 2015). O uso exclusivo e excessivo de provas como avaliação ainda é considerado um “procedimento autoritário, ideológico, injusto e excludente” (Gil, 2015, p. 239) e para os discentes como fonte de ansiedade e estresse, um processo injusto que privilegia a capacidade de memorização no lugar da aprendizagem discente, o que torna a avaliação um objeto de opressão por meio de ameaças e punições (Fenili, Oliveira, Santos & Eckert, 2002; Gil, 2015; Almeida & Coimbra, 2018).

2.1 A Avaliação da Aprendizagem e o Trabalho Docente: sentidos, identidades e crenças

A avaliação da aprendizagem é uma atividade inerente ao trabalho docente, considerando a necessidade de monitorar o processo de aprendizagem (Sordi & Ludke, 2009). Dessa maneira é inegável que tal prática seja neutra, uma vez que como ressalta Esteban (2005, p. 14)

avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. **É uma tarefa que dá identidade** à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica. (grifos nossos).

As práticas de avaliação da aprendizagem, além de se relacionarem à identidade dos docentes ainda é capaz de criar um “currículo oculto”, que nasce a partir dos incentivos que os

docentes dão aos alunos acerca dos procedimentos avaliativos, assim, os alunos acabam adaptando sua forma de aprender à avaliação realizada pelo docente (Sacristán, 1998; Sanmartí, 2009). Considerando que todas as práticas que permeiam o trabalho docente são influenciadas por suas crenças pedagógicas e valores pessoais não é de se estranhar que a avaliação também seja (Barnes, Fives & Dacey, 2017). Nesse sentido, Barnes, Fives e Dacey (2015) apresentam as crenças pedagógicas acerca da avaliação num *continuum* entre “extremamente pedagógico” e “extremamente contabilizável”, como mostra a Figura 1.

A função da avaliação é...

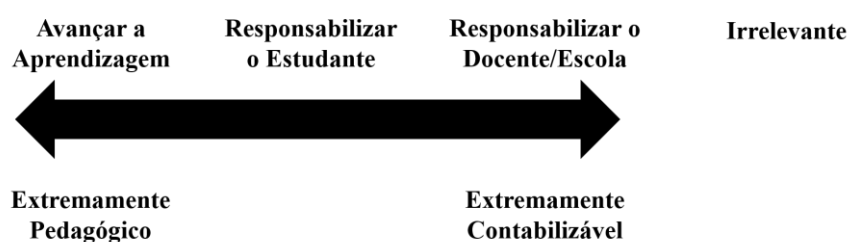


Figura 1 - Continuum de crenças sobre a avaliação
Fonte: Traduzido de Barnes, Fives e Dacey (2017, p. 108)

No lado do “extremamente pedagógico” encontram-se os docentes que acreditam que a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada para superar lacunas na aprendizagem e que seu principal propósito é facilitar a aprendizagem. Do outro lado do *continuum* estão os docentes que encaram a avaliação como um processo de responsabilização – seja da escala, do estudante ou do próprio trabalho docente – encarando a avaliação como um mecanismo de *accountability* (Barnes, Fives & Dacey, 2015).

Partindo do entendimento que a avaliação da aprendizagem é uma competência e um saber docente como argumenta Perrenoud (1999) é importante considerar as concepções que o docente possui de tal saber, uma vez que os saberes docentes tem implicações na formação do ser docente e abrange as dimensões profissional, pessoal e institucional (Santos & Silva, 2019). A importância da concepção para a prática docente é reafirmada por Barnes, Fives e Dacey (2017) ao passo que as autoras destacam que as concepções englobam as crenças pedagógicas e os saberes docentes em um construto só. Observamos assim a importância de entender melhor os significados que embasam as concepções docentes acerca da avaliação da aprendizagem e como tais concepções são influenciadas pelas ideologias e valores pessoais, profissionais e pedagógicos de cada indivíduo.

A partir disso, propomos que a avaliação da aprendizagem pode ser utilizada de duas maneiras: (i) visando ser uma tecnologia disciplinadora a partir de uma visão foucaultiana ou (ii) em prol de uma educação progressista e libertadora como defende Paulo Freire. Apesar de serem utilizados para embasar abordagens diferentes da avaliação nesse trabalho tanto Paulo Freire, quanto Foucault estão alinhados com os pressupostos filosóficos da tradição de pesquisa, além de visarem a emancipação do sujeito.

2.2 Avaliar para disciplinar: a avaliação a partir de Foucault

Michel Foucault foi um filósofo e teórico social francês ligado aos movimentos teóricos estruturalista e pós-estruturalista. Seus trabalhos têm sido amplamente utilizados nas ciências sociais e ciências sociais aplicadas como a Contabilidade (Gendron & Baker, 2005) e visam entender – dentre outras coisas – a relação entre poder e conhecimento (Flaska & Humphreys,

1993) e como tal relação pode servir para disciplinar e aprisionar os sujeitos por meio do discurso.

Para Foucault (2019) existem tecnologias que visam disciplinar os corpos para que tais corpos se tornem “corpos dóceis”. No entendimento de Foucault os “corpos dóceis” são aqueles que foram disciplinados que podem ser subjugados, usados e transformados por meio do poder disciplinar (Rabinow, 1984). A transformação desses corpos dóceis pode ocorrer em diferentes formas institucionais por meio do poder disciplinar, sendo exemplos dessas formas institucionais os hospitais, prisões e escolas (Foucault, 2019). Especificamente sobre a escola, Foucault afirma que após 1762:

A escola inicia sua organização, seja do espaço dos indivíduos, da arquitetura escolar, das disciplinas enquanto conteúdo; dos exames como prova de comprovação ou medição do saber alcançado; buscando sempre uma classe homogênea e marcando uma hierarquia do saber e da capacidade. É a partir desse momento histórico que se sequestram crianças, prendem-nas em prédios, impõem horários, disciplina, toda uma maquinaria escolar, onde se institui ainda o prêmio; sempre vinculado ao processo de avaliação (Carminatti & Borges, 2012, p.162).

Foucault (2019) afirma que o poder disciplinar não tem o intuito de se apropriar e/ou de retirar, mas sim de adestrar. Tal poder não visa diminuir as forças, mas sim multiplicá-las e utilizá-las como um todo. Dessa forma, o poder disciplinar é, segundo Foucault (2019), modesto e desconfiado que funciona a partir de uma economia calculada, mas permanente. “O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 2019, p. 167).

Segundo Foucault (2019) a disciplina “supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder” (p. 168), sendo que tal vigilância é um operador decisivo para o poder disciplinar. No contexto escolar Foucault apresenta esse olhar hierárquico por meio do exemplo das escolas paroquiais em que, devido ao aumento do número de alunos, o mestre escolhia entre os melhores alunos da turma uma série de oficiais que possuíam duas tarefas: i) as tarefas materiais como a distribuição de tinta e papel e as ii) tarefas de fiscalização. A partir desse exemplo o autor conclui que “[u]ma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino [...] como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (p. 173).

No que tange a sanção normalizadora, Foucault (2019) afirma que todos os sistemas disciplinares funcionam, em essência, como um pequeno mecanismo penal e visam reprimir micropenalidades do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. Como mecanismos repressores encontram-se, por exemplo, pequenas humilhações. A sanção normalizadora visa ainda reduzir os desvios, assim, deve ser essencialmente corretiva.

Foucault (2019) afirma ainda que a punição é na verdade um elemento dentro de um sistema duplo de gratificação-sanção, dessa forma, existem algumas operações dentro desse sistema. A primeira operação apresentada é a qualificação dos comportamentos e desempenhos que se originam nos valores de bem e mal e possibilita a criação de uma “contabilidade penal, constantemente posta em dia, permite obter o balanço positivo de cada um” (p. 177). Por fim, observa-se que a sanção normalizadora ainda divide e classifica os indivíduos de acordo com seus desempenhos como maneira de castigar e recompensar.

A partir da combinação do olhar hierárquico e da sanção normalizadora Foucault (2019) apresenta a figura do exame que é “[...] um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (p. 181). A realização do exame ainda é uma situação

altamente ritualizada em que se observa a cerimônia do poder e a forma da experiência com a demonstração da força e estabelecimento da verdade. Especificamente no contexto escolar

O exame não se limita a sancionar uma aprendizagem; é um dos seus fatores permanentes; sustenta-a segundo um ritual de poder constantemente repetido. Ora, o exame permite que o mestre, ao transmitir o seu saber, estabeleça sobre os alunos todo um campo de conhecimentos. Enquanto a prova que conclua uma aprendizagem na tradição corporativa validava uma aptidão adquirida – a obra-prima autenticava uma transmissão do saber concluída –, o exame, na escola, é uma verdadeira e constante permuta de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas extrai do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o lugar de elaboração da pedagogia. E tal como o processo do exame hospitalar permitiu o desbloqueamento epistemológico da medicina, a época da escola “examinadora” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência (Foucault, 2019, p. 183).

A partir da discussão aqui apresentada podemos traçar paralelos às práticas de avaliação existentes no ensino contábil brasileiro. A figura do professor como centralizador do conhecimento é um cenário amplamente conhecido e difundido, dado que como reflexo de sua formação pedagógica falha ou da cultura universitária da IES os docentes ainda adotam a aula expositiva como principal – e muitas vezes a única – estratégia de ensino (Blankley, Kerr, & Wiggins, 2017).

O olhar hierárquico e disciplinador é utilizado, principalmente, em dias de aplicação de provas, visto que o docente vigia atentamente seus alunos para que eles não colem (Boyle, Boyle & Carpenter, 2017). A prática dos “submestres/oficiais” apresentada pelas escolas paroquiais assemelha-se à prática de alguns orientadores convocam seus orientados para auxiliar na aplicação de provas e ainda pode existir na prática do estágio docência (Joaquim, Boas & Carrieri, 2013). Observa-se ainda a sanção por meio de pequenas humilhações não apenas em sala de aula, mas também em congressos com temáticas que fogem do *mainstream* (Ganz, Lima & Haveroth, 2019) e relações de orientação de mestrado e doutorado (Lima, Vendramin & Casa Nova, 2018).

Por fim, destaca-se o papel que a “contabilidade penal” tem adotado não só nas escolas e universidades, mas também no mercado de trabalho. O bom desempenho em avaliações de maneira geral e principalmente em provas tem sido utilizado como *proxy* daquele indivíduo é um bom profissional/bom aluno, assim, tais indivíduos são recompensados com bolsas de intercâmbio, bolsas de iniciação-científica e bons empregos (Campbell, Choo, Lindsay & Tan, 2019). Tais práticas partem do pressuposto da existência de um sistema meritocrático que ignora as diferentes realidades econômicas e sociais dos estudantes, além das próprias diferenças cognitivas relacionadas ao modo de aprender de cada estudante (Miranda, Lima & Marinello, 2018; Nogueira, Espejo, Reis & Voese, 2012).

O cenário apresentado acima e caracterizado pela avaliação como parte do poder disciplinador ocorre por diversos motivos. Dentre tais motivos pode-se destacar a crença popular de que uma avaliação rigorosa com forte controle do Estado é a base de uma educação de qualidade (Saul, 2015). Essa crença deu origem à “pedagogia do exame” em que a avaliação se torna uma arma na mão do docente e esvazia o processo de aprendizagem de significado (Barriga, 1990). Por fim, destacamos que além da perda de seu significado, a pedagogia do exame torna o estudante um agente passivo e sem desenvolvimento de seu senso crítico, em que os conhecimentos lhe são transferidos similarmente à uma ação bancária (Saul, 2015).

2.3 Avaliar para emancipar: a avaliação numa perspectiva Freiriana

A metáfora que analisa o estudante na posição de agente passivo e o docente como agente ativo que “deposita” o conhecimento no estudante como uma ação bancária é uma das marcas dos trabalhos de Paulo Freire que critica fortemente a educação bancária. Para Freire (2000, p. 47) o papel do docente não é transferir conhecimentos, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Especificamente sobre a avaliação da aprendizagem Cupolillo (2007) afirma que tal temática nunca foi enfaticamente trabalhada por Freire em sua obra, contudo, a autora afirma que é possível encontrar pequenas passagens em seus textos, entrevistas e a partir de sua concepção de educação articular uma discussão acerca da temática.

Freire (2017) acredita que a educação bancária é a base do sistema de opressão, visto que em tal concepção de educação o conhecimento é tido como uma doação dos que se julgam mais inteligentes e sábios para os que eles julgam nada saber. Para Freire a educação bancária é a base de um sistema de opressão, pois essa educação não pressupõe o desenvolvimento do pensamento crítico, assim baseia-se no processo de desumanização.

A principal razão para a existência da educação bancária e alienação das pessoas é o fato de que “pensar autenticamente, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais” (Freire, 2017, p. 85). Posto isso, faz-se necessário entender que para Freire (2017) o oprimido na verdade é o ser humano esvaziado da capacidade de “pronunciar o seu mundo como sujeito. É um ser histórico com uma subjetividade complexa cujos níveis de profundidade requerem, para a sua apreensão” (Streck, 2009, p. 543).

Na educação bancária existe, como sugere Freire (2017), uma dicotomia entre docente e discente – ou nas palavras de Freire educador e educando – que precisa ser superada para que exista a possibilidade de libertação e emancipação do ser humano. Freire ainda alerta para a existência de educadores que executam a educação bancária sem ter consciência de que a estão executando e ressalta que para ser um educador humanista revolucionário é necessário que o educador “seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes” (p. 86).

Ainda acerca da relação educador-educando, Freire (2000) destaca a importância do professor e a escola respeitarem os saberes dos educandos, sendo que, na maioria das vezes, estes saberes são socialmente construídos e questiona “por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...]?”, destacando a importância de relacionar os saberes da prática dos educandos com os saberes teóricos trabalhados em sala de aula.

Como destacou Cupolillo (2007) é possível articular a concepção de educação de Freire com a temática de avaliação da aprendizagem. Além das discussões já apresentadas uma das principais ideias que perpassam os trabalhos de Freire é a de que a educação não é neutra, ela é sempre política e ideológica. Assim, segundo Freire é essencial que o professor esteja ciente de suas ideologias, pois a partir de sua consciência e conhecimento é possível evitar suas armadilhas e manhas (Freire, 2000).

Saul (2015) ao analisar a obra de Freire afirma que o autor apresenta em sua obra uma posição clara e firme entre a relação da avaliação e das práticas educativas. Saul (2015) destaca que para Freire “pensar e fazer avaliação” exigem clareza em relação às finalidades da prática, inserida em uma moldura de educação que tem como horizonte a humanização do ser humano” (p. 1307). A autora ainda afirma que em uma concepção emancipatória a avaliação possui oito características: i) compromisso com a educação democrática, objetivando práticas de inclusão e desenvolvimento de educandos autônomos; ii) valorização do educando como sujeito do seu processo de aprendizagem; iii) priorização dos aspectos qualitativos do desenvolvimento do educando; iv) proposta de relação pedagógica democrática e horizontal entre educador e educando; v) valorização do processo e os resultados do ato de ensinar-aprender; vi) utilização

de processos dialógicos e participativos; vii) objetivo de melhorar o processo ensino-aprendizagem; viii) objetivo de replanejar a ação educativa.

Enfim, Freire (2017) destaca a necessidade da prática educativa ser uma prática dialógica, dessa maneira, também deve ser a prática avaliativa. Cupolillo (2007) afirma que, com base nessa ideia, a avaliação deixa de ser um monólogo ao envolver os estudantes e toma “contornos de negociação, entendimento do processo de compreender do outro e aprofundamento da relação com o conhecimento e do ato de conhecimento com vistas ao crescimento de todos os envolvidos” (p. 61).

Considerando a discussão aqui apresentada observa-se que a prática educadora de Freire é pautada por uma educação libertadora, emancipatória e problematizadora. Santana, Araujo e Braga (2012) propõem um modelo de educação problematizadora para a Contabilidade, que tem a característica de ser uma área em constante modificação e extremamente ligada às demandas sociais e do mercado de trabalho. Assim, o curso de bacharelado em Ciências Contábeis deve refletir em termos de conteúdo, metodologia e forma de avaliação, todas as necessidades da profissão contábil, tendo em vista que os conhecimentos apresentados aos alunos, só serão bem aproveitados caso o processo de ensino e aprendizagem acontece de maneira eficaz. Isso é possível a medida que professores e alunos desempenham papéis ativos no processo. As autoras salientam que o ensino em contabilidade deveria proporcionar “modelos de ensino que estimulem a participação ativa do aluno, uma das características da educação problematizadora” (Santana, Araujo & Braga, 2012, p.109)

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Considerando o objetivo proposto, adotamos para a realização desse trabalho a abordagem qualitativa e como estratégia de pesquisa o estudo qualitativo básico (Merriam, 1998) que visa analisar o sentido construído acerca de determinado fenômeno social - no caso do presente estudo, a avaliação da aprendizagem. Para a construção das evidências foram realizadas duas etapas complementares. A primeira etapa compreendeu a realização de entrevistas pilotos e o desenvolvimento de questões norteadoras que ajudassem os participantes da pesquisa na elaboração de um “autorrelato” acerca de sua prática docente relacionada à avaliação da aprendizagem. Nessa primeira fase realizamos três entrevistas e recebemos dois relatos, dessa maneira, foram cinco participantes nessa fase.

O “autorrelato” como estratégia de pesquisa “é muito eficaz nas investigações voltadas principalmente para as experiências de ensino e aprendizagem ao longo da vida dos participantes e nos dá várias pistas sobre a origem das crenças que um professor possa ter” (Moreira & Monteiro, 2010, p. 123). Dessa maneira, essa estratégia de pesquisa permite a construção de evidências acerca das experiências e crenças dos participantes, além de “propiciar reflexão e autoavaliação das práticas” (Moreira & Monteiro, 2010, p. 123).

Já as entrevistas semiestruturadas nos permitiram ter questões que guiassem o diálogo com o participante, mas ao mesmo tempo nos deu autonomia suficiente para aprofundar tópicos que fossem aparecendo no decorrer da entrevista. Para a pesquisa acerca da formação e prática docente a entrevista pode ser vista como um momento de “confronto” entre as teorias implícitas e as práticas adotadas pelo docente, assim, também serve como um momento de reflexão (Moreira & Monteiro, 2010)

Considerando os resultados obtidos tanto pelas entrevistas, quanto pelos relatos decidimos que para a segunda fase da pesquisa utilizaríamos as duas estratégias: solicitamos um autorrelato escrito de cada participante e após o envio de tal relato a realização de uma entrevista semiestruturada feita por um dos pesquisadores. O autorrelato era composto por nove perguntas norteadoras que versavam sobre o ingresso na carreira docente, o significado da docência na vida do participante, uma descrição sobre a rotina em sala de aula e por fim

questões sobre a avaliação da aprendizagem. As questões norteadoras do relato são apresentadas no Tabela 2.

Tabela 2 – Estrutura dos relatos

Dimensão analisada	Questão norteadora
Formação e Identidade Docente	1. Conte sobre sua formação acadêmica.
	2. Como você enxerga a docência?
	3. Em algum momento você teve alguma formação para a docência? Se sim, conte um pouco sobre.
Prática docente	4. Poderia descrever como ocorrem suas aulas?
	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.
Avaliação da Aprendizagem	6. Como você avalia a aprendizagem dos alunos? Se puder, fale de forma detalhada sobre atividades, provas, etc. E, caso utilize algum recurso tecnológico, pedimos que fale sobre esse uso.
	7. Após as avaliações, você dá algum tipo de feedback aos alunos? De que forma?
	8. Qual sua opinião sobre estudantes que colam? Você já pegou algum aluno colando? O que você fez a respeito?
	9. Como você utiliza as informações obtidas pelas avaliações aplicadas e pelas notas atribuídas?

Fonte: Elaboração própria

Para a realização das entrevistas, foi desenvolvido um guia de entrevistas composto por dez questões que versavam sobre a trajetória acadêmica do participante – abrangendo experiências como discente e como docente –, o processo de ingresso na docência e aprendizagem para a profissão docente, assim como aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem. A construção do guia de entrevistas levou em consideração a literatura existente acerca do tema, a experiência do grupo de autores e as discussões realizadas entre os autores. O guia de entrevistas é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Guia de entrevistas

Dimensão analisada	Questão norteadora
Trajетória e identidade docente	1) Pode me contar sobre sua trajetória acadêmica? Como aprendeu a ser professor?
Trajetória discente	2) Quando você era estudante, quais eram os métodos de avaliação que mais eram utilizados?
	3) O que você mudaria nesses métodos? Por quê?
Avaliação da Aprendizagem	4) Quais os sentimentos envolvidos no processo de avaliação quando você era estudante?
	5) Como aprendeu, especificamente, a avaliar os seus estudantes?
	6) Como utiliza os resultados da avaliação na sua prática docente?
	7) Como professor, quais são os seus sentimentos durante o processo de avaliação? [Considere o processo em três etapas: elaboração da avaliação, aplicação e correção/feedback]
Cultura Universitária	8) A sua instituição possui alguma normativa que exige um tipo específico de avaliação?
Crenças pedagógicas	9) Considerando que a média para aprovação seja 5,0, qual a diferença do estudante que tirou 4,9 e do estudante que tirou 5,0 na sua opinião?
	10) Na sua opinião, o que é avaliar? Para que servem as avaliações?

Fonte: Elaboração própria

A adoção das duas estratégias de construção de dados nos permitiu levantar e aprofundar as evidências necessárias para a realização da presente pesquisa. Acerca da seleção e recrutamento dos participantes nós optamos por convidar professores de Ciências Contábeis

que atuassem em diferentes instituições e estivessem em diferentes fases da carreira. Os convites foram realizados por conveniência, dessa forma, pessoas que os autores tivessem contato para facilitar o convite à participação. Todos os convites foram realizados por meio de e-mail explicando as duas etapas da participação da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por fim, destacamos que os cinco participantes da primeira etapa da pesquisa tiveram a oportunidade de complementar sua participação por meio da realização de entrevista ou de envio do relato, assim, suas experiências também foram analisadas.

A caracterização dos participantes está apresentada na Tabela 4. Para manter a identidade dos participantes em anonimato, foram utilizados nomes fictícios. Os nomes foram escolhidos com base em vencedores nacionais do "Prêmio Professores do Brasil", que foi instituído em 2005 e vem premiando diversas experiências desenvolvidas por professores da educação básica que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Tabela 4 – Caracterização dos Participantes e detalhamento das entrevistas

Entrevistado(a)	Tipo de Instituição	Duração da Entrevista
Isaias da Silva	Estadual	62:20
Adalgisio Gonçalves Soares	Federal	46:15
Elis Beatriz de Lima Falcão	Federal	25:54
Cristiane Santos de Melo	Estadual	48:13
Lilia Cristiane Barbosa de Melo	Particular	31:07
Ivan Nunes Gonçalves	Estadual	59:28
Alessandra Silva de Assis de Siqueira Pinto	Federal	52:29
Rodrigo Nobrega Martins	Federal	35:53
Raquel Santos Zandonadi	Particular	26:33
Gabriela de Souza Carlstrom	Federal	48:41
Katia Bomfiglio Espindola	Estadual	70:17
Eveline Andrade Dias	Particular	39:23

Fonte: dados da pesquisa

Para a realização das análises as entrevistas foram gravadas e armazenadas em meio digital e posteriormente transcritas. O procedimento de análise das evidências foi realizado por meio da análise temática com auxílio da metodologia de *Template Analysis* (King & Brooks, 2016). Essa metodologia visa a criação de uma lista de códigos que organiza as categorias identificadas pelos pesquisadores em categorias (*Higher Order Codes*) e subcategorias (*Lower Order Codes*). Para a presente pesquisa todas as categorias e subcategorias emergiram do campo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS EVIDÊNCIAS

Nesta seção, apresentamos as evidências construídas com base nas entrevistas e autorrelatos. Um ponto em comum entre os participantes da pesquisa é a existência de algum critério normativo institucional para o processo de avaliação, alguns são itens pontuais e deixam certa flexibilidade para o professor, outros extremamente engessados.

Existe uma normativa institucional sobre o processo avaliativo. Ela é muito superficial, só fala que o professor tem que ministrar uma ou duas avaliações, posso dar uma valendo 100 pontos, ou duas valendo 50. Ela é muito aberta. – Rodrigo

A [nome da IES] envia uma prova pronta, de acordo com o conteúdo programático. Na minha opinião, isso é horrível. Porque o professor dá em sala um conteúdo programático e a instituição faz a prova com aquilo que ela acha que é o correto,

mas nem sempre aquele tópico foi abordado com tanta profundidade na aula. [...] Aprendi a avaliar os meus alunos observando. Vendo o que eu podia fazer para melhorar o desempenho deles na prova (aquela que vem pronta), pelo fato de a prova vir pronta da [nome da IES], eu queria muito que eles fossem bem, porque eu via o esforço deles, então eu queria que eles estivessem bem preparados. Então o meu objetivo era prepara-los para a prova. – Raquel

Quando pensamos em normativas mais rigorosas quanto ao processo de avaliação, caímos na armadilha de esvaziar o processo de aprendizagem de significado. Se a avaliação for utilizada apenas como fonte de classificar os alunos – o que geralmente a prova pura e simples o é – o foco de integração entre o que foi discutido em sala, o que cada aluno traz de significado socialmente construído, acaba por se perder e o docente entra no campo da “Pedagogia do Exame” (Barriga, 1990). Conforme relatado por Raquel, a IES enviava a prova pronta, sem nenhuma interferência do professor em sua elaboração, nem na aplicação, que era feita por outro professor. Assim, fica nítido o papel da prova como meio de elaboração de um ranking e não como uma ferramenta pedagógica.

No que tange ao papel da formação para docência, os entrevistados em sua grande parte, relataram terem passado por programas de Estágio Docência durante o curso de mestrado e/ou doutorado. Todos eles, de formas diferentes, relatam pontos positivos e negativos do que, para muitos, foi a primeira experiência como docentes.

Nunca tive um treinamento formal para a docência, entendendo treinamento formal como sessões de uma disciplina ou algum tipo de mentoria. O que eu tive de experiência docente antes de ter uma turma que tivesse o meu nome como docente foram os programas de estágio em ensino da [nome da IES] e as disciplinas de monitoria didática. Todas elas se baseavam muito mais no “mimetismo”: o estagiário observa o docente para que, no futuro, ele incorpore as práticas que considere mais relevantes na própria atividade docente futura. – Lilia

Tive formação docente no mestrado, com curso preparatório para realização do [nome do estágio docência]. Além disso, fiz a disciplina de didática durante o doutorado, mas era uma disciplina optativa do curso. – Raquel

Durante o mestrado e o doutorado acompanhei meus orientadores durante as aulas, sendo que ministrei alguns conteúdos. Em nenhum momento houve uma avaliação, por parte de um desses orientadores, quanto a prática de ensino. O mesmo não foi verificado durante a realização das disciplinas no mestrado ou no doutorando quando havia apresentações de seminários e os docentes, teoricamente, avaliariam a forma de apresentação. - Adalgisio

No doutorado fiz monitoria acadêmica e a disciplina de metodologia do ensino. A disciplina foi bem rica porque ampliou a leitura sobre o assunto e permitiu ir além do que eu já conhecia. A monitoria também contribuiu pois tive docentes que me permitiram participar de todo o processo, desde o planejamento da disciplina (antes do início do período letivo), elaboração das aulas, elaboração das avaliações, discussões sobre o andamento da disciplina, conteúdos etc. Essa participação em todos os estágios foi enriquecedora. - Ivan

Ao estudar atentamente a fala e a construção dos sentidos atribuídos ao processo de avaliação pelos entrevistados, foi possível perceber a relação entre os relatos de formação e o significado que o docente atribui ao processo de avaliação. Quanto maior a quantidade de atividades ligadas a pedagogia durante o processo de formação do docente, mais distante da “Contabilidade Penal” se posiciona o significado do processo avaliativo pelo docente. Ou seja, o docente acaba por enxergar e usar o processo avaliativo como uma oportunidade para ajustar o processo de ensino e aprendizagem ainda no decorrer da disciplina, tornando o processo dinâmico e ajustado às reais necessidades de cada turma.

Eu sei que temos que pensar na perspectiva da avaliação formativa, né? Ela faz parte do processo de ensino-aprendizagem mesmo, dia-a-dia, acompanhar o discente, de avaliar o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu é necessário, né? E não simplesmente atribuiu uma nota ao final para dar o veredito, né? – Rodrigo

Acredito que a docência é um processo complexo, dinâmico e que demanda estudos e reflexões continuamente. [...] Além disso, também exige entender o processo de ensino e aprendizagem como amplo, iniciando no planejamento do curso, das disciplinas e das aulas (nessa ordem), finalizando apenas nos processos avaliativos (incluindo aqueles que estão para além da sala de aula). – Gabriela

Tais professores, entendem a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem, entretanto estão sujeitos a regras, muitas vezes institucionais, e assim são obrigados a lançar mão de instrumentos avaliativos que não consideram como os mais adequados para determinada situação, entretanto, precisam de um documento ou algo objetivo para comprovar o procedimento. Por não concordarem com a regra imposta, mas sabendo que é necessário acatar, os professores buscam alternativas para ajudar os alunos no processo avaliativo.

*Eu vejo a avaliação como **um mal necessário**. – Raquel*

***Eu acho que as avaliações deveriam servir mais como processo ensino-aprendizagem, né?** A gente tem que atribuir notas, a gente tem que dizer, quais alunos vão ser aprovados, quais não serão aprovados, a gente tem que distribuir vagas, por exemplo de processo seletivo, às vezes você tem bolsas que estão baseadas em desempenho nas avaliações, tem todo um contexto que elas acabam sendo utilizadas como critério para mérito para diversas situações. **Isso às vezes dificulta um pouco a forma da gente trabalhar, mas não tem muito como fugir porque isso são questões legais, né?** – Rodrigo*

*Uma coisa que eu gosto de fazer é estar com meus alunos antes da prova **é fazer uma revisão** [do conteúdo]. [...] Então assim eu acho que eu deixo mais tranquila a avaliação para o meu aluno. Pelo menos eu sinto isso deles. – Cristiane*

Referente as outras atividades avaliadas [sem ser prova] o feedback é realizado em sala, normalmente comento sobre a atuação do grupo e/ou alunos, apresento as limitações e pontos fortes, aproveito para oferecer dicas do que pode ser melhorado. Para os alunos com baixo desempenho procuro conversar individualmente e avaliar como auxiliar, muitas vezes são realizados atendimentos extraclasse para tirar dúvidas do conteúdo. – Alessandra

O método de avaliação é geralmente definido pela Instituição, sendo 2 provas no semestre. Dependendo da disciplina, insiro trabalhos como casos reais ou exercícios para atribuir pontuação à nota final. Acredito que somente provas não seja o melhor método de avaliação, mas deveria haver outros componentes para avaliação do desempenho do aluno. - Eveline

Pelo exposto, fica evidente que quanto maior é a formação pedagógica do docente, mais ele tende a utilizar a etapa de avaliação para avaliar e não para classificar, avaliando, inclusive, o desempenho do próprio docente (Blankley, Kerr & Wiggins, 2017) e mesmo quando é obrigado a utilizar a avaliação com classificação (Campbell, Choo, Lindsay & Tan, 2019), relataram que acabam por utilizar a prova com algumas nuances positivas para o processo de ensino e aprendizagem, como o uso de revisões, de correção da prova com os alunos, questionando os erros cometidos, deixando o aluno ter acesso à correção de sua avaliação, para o mesmo entenda onde falhou a construção do conhecimento e esse momento passa a ser parte do processo também.

Percebo a docência como uma parceria entre aluno e professor, onde este agente deveria funcionar com um facilitador ao instigar os alunos e promover uma discussão

sadia. Acredito que a docência é uma forma de mudar todo o antagonismo vivenciado por mim na interação aluno-professor, onde o docente sempre se manteve em um lugar superior de difícil acesso. Acredito que posso e devo mudar este caminho para não perpetuar este comportamento que promove ansiedade, angústia, receio e desincentiva a aprendizagem. – Adalgisio

Essa fala destaca um dos pontos defendidos por Freire (2017) sobre a necessidade de superar a dicotomia entre educador e educando, devemos entender que os dois fazem parte do mesmo processo, o processo de Ensino (para o educador) e Aprendizagem (para o educando). Como Freire nos ensina, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2017, p. 25).

A partir das falas aqui apresentadas observamos que as práticas acerca da avaliação podem ser colocadas em um continuum entre a prática que está a favor da aprendizagem e a prática que está a favor da avaliação como instrumento de poder. Tal ideia reforça nosso argumento de que o processo da avaliação da aprendizagem é permeado pelos valores pessoais, profissionais e pedagógicos de quem os aplica. É importante ainda ressaltar que durante as análises não encontramos nenhum docente que ficasse em apenas um dos lados do continuum, dessa forma, as práticas e sentidos atribuídos à avaliação são múltiplos, complexos, ambíguos e em alguns momentos conflituosos. Por fim, destaca-se que o processo de avaliação da aprendizagem é altamente contextual e influenciado pela cultura universitária também.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo proposto de compreender os sentidos construídos à prática da avaliação da aprendizagem por docentes brasileiros de Ciências Contábeis, adotamos uma abordagem qualitativa e, por meio da realização de 12 entrevistas semiestruturadas e autorrelatos, foi possível atingir o objetivo proposto. Dado que a etapa de avaliação é uma característica do processo de ensino-aprendizagem e que muitas vezes é confundida com classificação, por influencia, principalmente da falta de formação pedagógica entre os professores de Ciências Contábeis (Wygál & Stout, 2015; Luckesi, 2011; Lima & Araujo, 2019), buscou-se compreender os sentidos dos entrevistados, à luz dos ensinamentos de Michel Foucault e Paulo Freire.

Os dados apontam que existe um gap entre utilizar a avaliação como metodologia transformadora e a formação para a docência recebida pelo professor, quanto maior a formação, maior o entendimento de que o processo deve ser para avaliar e não para classificar, avaliar, inclusive, o desempenho do docente. Com base nesses resultados, enfatizamos a importância da preparação pedagógica inicial e continuada, que deve ser oportunizada pelas IES. Também propomos que as práticas de avaliação e classificação da aprendizagem possam ser colocadas em um *continuum* teórico entre Paulo Freire e Michel Foucault. Tal *continuum* é coerente com a proposta de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) a qual coloca a avaliação da aprendizagem em um *continuum* de “extremamente pedagógico” e “extremamente contábil”.

Esperamos que o artigo contribua de forma teórica com a proposição da expansão do *continuum* de Barnes, Fives e Dacey (2015, 2017) e alocando tal proposição ao ensino contábil. Também esperamos que o artigo possa ajudar os professores de contabilidade a refletir sobre suas práticas e sobre a importância da avaliação da aprendizagem como um processo pedagógico. Por fim, esperamos contribuir com as IES para que possam refletir sobre como seus valores, regras e regulamentos não apenas influenciam, mas também podem restringir o ato pedagógico nos cursos de contabilidade. Como limitação, cabe destacar que o presente estudo apenas entrevistou professores do curso de Ciências Contábeis, a realidade encontrada pode ser uma realidade de outras áreas também.

REFERÊNCIAS

- Accounting Education Change Commission [AECC]. (1993). Evaluating and rewarding effective teaching: position statement no. Five. *Issues in Accounting Education*, 8(2), pp 436-439.
- Almeida, N. S.; Coimbra, C.L. Avaliação discente. In: Gilberto José Miranda; Edvalda Araújo Leal; Silvia Pereira de Castro Casa Nova. (Org.). *Revolucionando a docência universitária*. (pp. 59-82). São Paulo: Editora Atlas.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2015). Teachers' beliefs about assessment. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *The handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 229e233). New York, NY: Routledge.
- Barnes, N., Fives, H., & Dacey, C. M. (2017). US teachers' conceptions of the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Barriga, A. D. (1990). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social; Rey Argentina.
- Blankley, A. I., Kerr, D., & Wiggins, C. E. (2017). The state of accounting education in business schools: An examination and analysis of active learning techniques. *Advances in Accounting Education: Teaching and Curriculum Innovations*, 21, 101-124.
- Borsatto Junior, J.L.; Borçato, E.C. & Silva, S. C. (2016). Avaliação da aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico. *Anais do Congresso Anpcont*. In: *Anais do X Congresso Anpcont*. Ribeirão Preto, SP, Brasil, 10.
- Boyle, D. M., Boyle, J. F., & Carpenter, B. W. (2017). Accounting student academic dishonesty: What accounting faculty and administrators believe. *The Accounting Educators' Journal*, 26.
- Campbell, A., Choo, F., Lindsay, D. H., & Tan, K. B. (2019). Is accounting students' writing ability related to their academic performance?. *Journal of Education for Business*, 1-6.
- Carminatti, S. S. H., & Borges, M. K. (2012). Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, 23(52), 160-178.
- Chaves, S. M. (2001). Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: Morosini, M. C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2. ed. ampliada. Brasília: Plano Editora (pp. 149-163).
- Coll, C.; Martín, E. (2006). A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista. In: Coll, César et al. (Org.). *O Construtivismo na Sala de Aula*. São Paulo: Editora Ática. (pp. 196-221).
- Cupolillo, A. V. (2007). Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. *Práxis Educativa (Brasil)*, 2(1), 51-64.
- Dalbério, O. (2002). Instruções e técnicas de avaliação de estudantes de enfermagem. In: *Avaliação na Educação Superior*. Feltran, R. C. S. (Org.). Campinas: Papirus. (pp. 137-163).
- Esteban, M. T. (2013). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. *Escola, currículo e avaliação*. (pp. 13-37). São Paulo: Cortez.
- Farias, R. S., & de Araújo, A. M. P. (2016). Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. *Revista de contabilidade e Organizações*, 10(28), 58-70.
- Fenili, R. M., de Oliveira, M. E., dos Santos, O. M. B., & Eckert, E. R. (2002). Repensando a avaliação da aprendizagem. *Revista Eletrônica de enfermagem*, 4(2).
- Flaskas, C., & Humphreys, C. (1993). Theorizing about power: Intersecting the ideas of Foucault with the "problem" of power in family therapy. *Family Process*, 32(1), 35-47.
- Foucault, M. (2019). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. São Paulo: Editora Vozes. (42a ed.)

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. (15a ed).
- Freire, P. (2017). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. (64a ed).
- Ganz, A. C. S., Lima, J. P. R., & Haveroth, J. (2019). Velhos problemas, novos olhares: Etnografia sobre a experiência de futuros doutores em contabilidade. *Anais do USP International Conference in Accounting*, São Paulo, SP, Brasil, 19.
- Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, (27), 97-114.
- Gendron, Y., & Baker, C. R. (2005). On interdisciplinary movements: The development of a network of support around Foucaultian perspectives in accounting research. *European accounting review*, 14(3), 525-569.
- Gil, A. C. (2015). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas
- Hoffmann, J. (2003). Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. Porto Alegre: Mediação.
- Joaquim, N., Boas, A. A. V., & Carrieri, A.P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, 39(2).
- King, N., & Brooks, J. M. (2016). *Template analysis for business and management students*. Sage.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. (2016). Formação pedagógica do professor de contabilidade: o Tema em Debate. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27.
- Lima, J. P. R., Vendramin, E. O., & Casa Nova, S. P. C. (2018). Identidade acadêmicas em uma era de produtivismo: o (des)alojamento das mulheres contadoras. In *Anais*. Rio de Janeiro: ANPAD. Recuperado em 13 fevereiro, 2020, de http://www.anpad.org.br/~anpad/abrir_pdf.php?e=MjQ4NjE=
- Lima, J. P. R., & de Araujo, A. M. P. (2019). Tornando-se professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de contabilidade. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 1(2), 059-080.
- Lima, J. P. R.; Vendramin, E. O.; Bertolin, R. V. (2018). Tenho Competências para Avaliar? Percepções de Docentes de Ciências Contábeis. In: I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária, 2018, Rio Claro. *Anais do I Congresso Brasileiro de Pedagogia Universitária*.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.
- Martins, J. P. (1993). *Didática geral: fundamentos, planejamento, metodologia, avaliação*. São Paulo: Atlas. (2a ed).
- Méndez, J. M. A. & Pais, P. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. 2002.
- Meriaam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miranda, C. de S., Lima, J. P. R. de, & Marinello, M. C. (2018). Análise do Rendimento Acadêmico dos Alunos de Ciências Contábeis da FEARP-USP Beneficiados pelo INCLUSP/PASUSP. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 12(2). <https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1629>
- 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.
- Nogueira, D. R., Espejo, M. M. S. B., Reis, L. G., & Voese, S. B. (2012). Estilos de aprendizagem e desempenho em educação a distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 6(1).

- Perrrenoud, P. (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.
- Petrucci, V. B. C.; Batiston, R. R. (2006) Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva.
- Rabinow, P. (1984). *The Foucault reader*. New York, New York: Pantheon.
- Rocha, M. (2003). Avaliação: ação, integração e inter-ação. In: Feltran, R. C. S.; Barreiro, Á. C. M.; Barreiro, João Carlos. (Org.). Experiências em avaliação na universidade. 1. ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária. (pp. 15-34).
- Rodrigues, L. P., Moura, L. S., & Testa, E. (2011). O tradicional e o moderno quanto a didática no ensino superior. *Revista Científica do ITPAC*, 4(3), 1-9.
- Sacristán, J. G. (1998). A avaliação no ensino. In: Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. Compreender e transformar o ensino. (pp. 295-352). Porto Alegre: Artmed.
- Sanmartí, N. (2009). Avaliar para aprender. Artmed Editora
- Santana, Araujo e Braga (2012). Saberes necessários à prática da educação problematizadora: a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no curso de Ciências Contábeis. in: Camila Lima Coimbra, Didática para o ensino nas áreas de administração e Ciências Contábeis. São Paulo: Atlas.
- Santos, G. T., & Silva, A. B. (2019). “Mergulhando” nos significados e revelando concepções do ser professor na Administração. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(5). doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190144
- Saul, A. M. (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educação e Pesquisa*, 41(SPE), 1299-1311.
- Sordi, M. R. L. D., & Ludke, M. (2009). Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(2), 313-336.
- Streck, D. R. (2009). Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. *Educação & sociedade*, 30(107), 539-560.
- Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99-113.
- Wygol, D. E., & Stout, D. E. (2015). Shining a light on effective teaching best practices: Survey findings from award-winning accounting educators. *Issues in Accounting Education*, 30(3), 173-205.