



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTABILIDADE

LEARNING ASSESSMENT IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL TRAINING IN ACCOUNTING GRADUATE PROGRAMS

João Paulo Resende de Lima

Universidade de São Paulo, SP, Brasil

jp.resendelima@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4703-2603>

Renan Vilela Bertolin

Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil

renanvile@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6084-5051>

Resumo

O presente artigo visa analisar como os Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Contabilidade abordam a temática da avaliação da aprendizagem em suas disciplinas de formação docente. Por meio de uma pesquisa documental, foram analisadas as ementas das disciplinas de formação docente oferecidas pelos PPGs em Contabilidade do Brasil relacionados na última Avaliação Quadrienal (2013-2016). De forma geral, observou-se um número expressivo de disciplinas que abordam a temática, um caráter tecnicista e não reflexivo nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem e a ausência de discussões sobre novas formas de avaliação e a sua integração às tecnologias educacionais. Assim sendo, a carência de preparação adequada pode levar a realização de práticas avaliativas que reforçam a avaliação como instrumento de poder em sala de aula e que privilegiam a aprendizagem memorística em detrimento da aprendizagem significativa. O presente trabalho contribui ao aprofundar as discussões sobre uma importante prática no exercício da docência e ao possibilitar, aos coordenadores de programas e aos docentes formadores, uma visão crítica acerca do tema nas disciplinas pedagógicas, uma reflexão crítica sobre a própria prática docente e sobre a formação de mestres e doutores em Contabilidade.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Formação Docente. Ensino de Contabilidade. Pós-Graduação.

Abstract

We analyze how Graduate Programs in Accounting addresses the learning assessment in their teacher education courses. We adopted a documentary research approach analyzing the syllabus of the teacher education courses offered by the Accounting programs in Brazil listed in the last Quadrennial Assessment (2013-2016). In general, we observed an expressive number of disciplines that address the theme, a technical and non-reflective character in the discussions on learning assessment, and the absence of discussions on new forms of assessment and their integration into educational technologies. Therefore, the lack of adequate preparation may lead to the realization of assessment practices that reinforce the assessment as an instrument of power in the classroom and privilege the memoristic learning to be detrimental to significant learning. The present work contributes by deepening the discussions on an essential practice in the exercise of teaching and by enabling, for program coordinators and teacher educators, a critical view of the theme in pedagogical disciplines, a critical reflection on the teaching practice itself, and the pedagogical training of masters and doctors in Accounting.

Keywords: Learning Assessment, Teacher Training, Accounting Education, Graduate Studies.

1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a formação para o exercício da docência é culturalmente considerada como inferior e/ou complementar às outras profissões e compreendida como uma mescla de profissionalismo e vocação (Fanfani, 2007, Lengert, 2011). Muito frequentemente, ouve-se a máxima do “quem sabe, sabe ensinar” ou ainda “ser professor é uma vocação” (Alves, 2009), entretanto, deve-se registrar que em diversos campos do conhecimento são planejadas e executadas ações e políticas nacionais e/ou institucionais que visam desconstruir visões distorcidas sobre a docência, sobre a formação e a atuação docente, num processo de valorização da profissão (Brasil, 2015; Brasil, 2016).

Nessa perspectiva, a formação para o exercício da docência – especialmente no que diz respeito à formação didática e pedagógica – foi deixada em segundo plano (Cunha, 2009a), em uma época em que os profissionais que se destacavam no mercado de trabalho eram convidados a assumir como professores no Ensino Superior. Tal cenário não “favorece a

conscientização dos futuros docentes acerca da profissionalização, ou seja, se verem como educadores profissionais” (Narciso & Lourenço, 2019, p. 78).

Ao discutir sobre as competências do professor universitário, Masetto (2012) apresentou as exigências para o docente ingressar na universidade em diferentes épocas. Segundo o autor, na década de 1970 era exigido que o docente tivesse o título de bacharel e o exercício competente em sua área de formação. Já na década de 1980, além do bacharelado, passou-se a exigir a especialização e, atualmente, são exigidos os títulos de mestre e doutor. Percebe-se que apesar da exigência de novos títulos, manteve-se a crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

O cenário apresentado por Masetto (2012) tem começado a mudar, pois os professores universitários começaram a se conscientizar que, assim como em qualquer outra profissão, a docência também exige formação específica para sua atuação. Dessa forma, a formação dos docentes que atuam nesse nível começou a ganhar cada vez mais espaço nas pesquisas e discussões acadêmicas sob distintos olhares e perspectivas teóricas (Cunha, 2009b; Laffin, Gomes, 2016; Vasconcellos & Sordi, 2016; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018; Silva, Ferreira, Leal & Miranda 2019; Ferreira & Leal, 2020). Nesse sentido, Wankat e Oreovicz (2015) afirmam que é possível aprender a ensinar, entretanto, como o ensino é uma tarefa complexa e baseada em relações humanas, é impossível desenvolver uma fórmula que possa ser aplicada a todos os contextos.

Apesar da pesquisa ser considerada por muitos como a tarefa principal do professor universitário, os docentes desenvolvem outras atividades, como a extensão e o ensino. No contexto das atividades de ensino, encontram-se as atividades de avaliação da aprendizagem, que utiliza de diferentes instrumentos e assume diferentes propósitos.

Dada a importância da avaliação para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem, autores como Perrenoud (1999a) colocam a avaliação como uma competência a ser desenvolvida nos cursos de formação docente. Perrenoud (1999a) afirma que entre as dez competências necessárias à docência está a administração da progressão das aprendizagens, que envolve observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem em uma abordagem formativa, fazer balanços periódicos acerca das competências dos alunos e tomar decisões sobre a progressão.

No contexto da Contabilidade, a *Accounting Education Commission Change* (AECC), visando contribuir para as discussões acerca da formação docente, publicou o *Position Statement N.º. Five*, no qual sugere o desenvolvimento de cinco competências necessárias ao

exercício da docência em Contabilidade, sendo uma delas, o domínio de métodos de ensino diferenciados e dispositivos de avaliação.

No contexto brasileiro, a literatura sobre formação docente aponta a existência de um consenso sobre a falta de formação didática e pedagógica adequada nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Contabilidade (Farias & Araujo, 2016; Hillen, Laffin & Ensslin, 2018). Dessa maneira, as competências necessárias para um processo eficaz de avaliação da aprendizagem são desenvolvidas por tentativa e erro, o que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes (Wygol & Stout, 2015). Diante da importância de um processo de formação que contemple toda a complexidade que envolve o processo de avaliação da aprendizagem, o presente trabalho visa analisar de que forma os PPGs em Contabilidade abordam a temática da avaliação da aprendizagem em suas disciplinas de formação docente.

O presente trabalho justifica-se na importância da avaliação da aprendizagem para o curso de Contabilidade, conforme ressaltado por Wygol e Stout (2015), Além da necessidade de refletir sobre a efetividade das disciplinas de formação docente, visto que como apontam os resultados de Farias e Araujo (2016), os saberes que fundamentam a prática docente – inclusive a avaliação da aprendizagem – na área de Contabilidade são desenvolvidos de maneira autodidata.

A partir do exposto espera-se que o presente trabalho contribua ao aprofundar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem, que tem evoluído, alterado e enfrentando novos desafios – principalmente com a difusão e inserção das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula. Além do mais, o presente trabalho propõe reflexões acerca dos saberes que fundamentam a formação e a prática docente em Contabilidade e, por fim, contribui para a discussão acerca dos espaços formativos da docência, em especial, por aprofundar a discussão sobre os componentes curriculares de natureza pedagógica. De forma prática, o trabalho aponta algumas fragilidades no processo de formação docente em Contabilidade e pode subsidiar a reflexão de docentes e coordenadores sobre a formação oferecida pelos PPGs da área.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Formação para a Docência no Ensino Superior em Contabilidade

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) destaca no Art. 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996). Autoras como Pimenta e Anastasiou (2005) fazem críticas ao texto deste artigo da LDB, pois ele concebe à

docência universitária como uma simples preparação e não um processo de formação. Outra crítica realizada a essa preparação reside no fato de que os PPGs enfatizam a formação de pesquisadores e não de docentes, visto que se privilegia uma formação para a pesquisa e não uma formação didática (Veiga, 2006). Com base nesse cenário, Maranhão e Paula (2009) afirmam que, pelo menos no campo da Administração, não há uma formação docente, mas uma semiformação com predomínio da reprodutibilidade, em razão da falta da prática crítico-reflexiva sobre a própria formação.

Apesar das críticas, o Art. 66 da LDB continua com a mesma redação na última versão publicada pelo Senado Federal (Brasil, 2019). Cabe ressaltar que o atual Plano Nacional de Educação PNE 2014-2020 (Brasil, 2015), embora apresente metas para o Ensino Superior, especificamente as metas 12, 13 e 14, elas estão relacionadas ao aumento de matrículas nos cursos de graduação e pós-graduação e pouco discutem como deve ocorrer a formação para a docência no Ensino Superior.

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam ainda que, apesar de diversos profissionais de diferentes áreas ingressarem na docência universitária, são poucos os que possuem formação pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Isaia (2006) destaca que:

Chama atenção a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente (p. 65).

Ou seja, a formação para o Ensino Superior fica dependente das iniciativas individuais e dos regimentos dos cursos de pós-graduação (Dotta, Lopes & Giovanni, 2011; Farias & Araujo, 2016). Para Isaia (2006) embora as instituições reconheçam a importância dos docentes na formação de futuros profissionais, elas estão pouco envolvidas na construção de políticas e espaços formativos, ou seja, “há pouco compromisso com o crescimento de alunos e professores como grupo que desenvolve seus processos formativos” (Isaia, 2006, p. 67).

Vasconcellos e Sordi (2016), ao discutirem sobre programas de formação docente, destacam que existem inúmeros desafios a serem enfrentados em diferentes esferas administrativas para “alterar as culturas institucionais cristalizadas” (p. 411) e que é preciso enfrentar lutas sucessivas nos diversos campos, pois “a tarefa de formar professores universitários apresenta-se as nossas lentes como inadiáveis (p. 412). No contexto dos cursos de Ciências Contábeis, a importância em se discutir a formação docente nos cursos de

Contabilidade é inicialmente discutida no trabalho de Nossa (1999), em que o autor afirma que sendo o docente um dos principais agentes educativos, “de nada adiantará ter-se um programa bem definido, um currículo adequado, uma gama de recursos físicos e financeiros, se não tiver um corpo docente preparado, dedicado e comprometido com o ensino” (p. 03).

Nossa (1999) afirma ainda que os docentes devem ser atualizados e qualificados para melhorar a qualidade do ensino e, ao discutir as deficiências do corpo docente dos cursos de contabilidade no Brasil, destaca o fato do ingresso na docência ocorrer sem nenhum preparo. Muitas vezes os docentes são recém-graduados, apenas especialistas ou profissionais que obtiveram sucesso no mercado, portanto, despreparados para o exercício da docência, o que pode levar a um desempenho inadequado do docente, conseqüentemente, influenciando negativamente na aprendizagem dos estudantes.

Andere e Araujo (2008) analisaram a importância atribuída à formação docente por alunos e coordenadores de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade e destacam que o docente é o principal capital humano nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto ao (in)sucesso de seus alunos. No que tange à formação pedagógica, 92 % dos discentes e 83 % dos coordenadores acreditam ser necessárias disciplinas para desenvolver essa dimensão formativa. Como terceiro aspecto mais importante, segundo os discentes, foi identificado a formação prática e como quarto, a formação social e política. Já na visão dos coordenadores, a ordem das formações é invertida, respectivamente, a formação social e política e a formação prática.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2014) elaboram uma pesquisa visando mapear a percepção de especialistas a respeito das qualificações necessárias ao professor de Contabilidade. Para atingir o objetivo proposto, os autores utilizaram a técnica Delphi, que se baseia na opinião de especialistas no assunto, ou seja, alguém com notório saber na área ou no tema em questão. De forma geral, a qualificação acadêmica foi considerada a mais importante, com média de 46,7 %, enquanto a qualificação profissional a segunda mais importante tendo média de 29,4 % e, por fim, a qualificação pedagógica teve média de 23,9 % entre os especialistas – principalmente entre os participantes estrangeiros.

Visando discutir a literatura sobre a formação docente em Contabilidade, Hillen, Laffin e Ensslin (2018) analisaram a literatura existente sobre o tema por meio do estudo de portfólios bibliográficos. Os autores apontam para a instrumentalização da atividade docente e fazem um alerta para a diminuição do caráter reflexivo necessário à docência.

Visto que a literatura aponta que os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade não preparam seus alunos para o exercício da docência, Farias e Araujo (2016)

analisaram, na percepção de professores de Contabilidade, as contribuições de três espaços formativos para a docência: a pós-graduação, a IES em que o docente atua e o esforço individual do professor. As autoras constataram que o principal espaço formativo para a docência em Contabilidade é o esforço individual de cada professor e que na opinião dos entrevistados tanto os cursos de pós-graduação quanto as IES em que atuam deveriam proporcionar uma melhor formação inicial e continuada. Leal, Ferreira e Farias (2020) e Ferreira e Leal (2020) discutem as contribuições do estágio docente para a formação e destacam a importância desse espaço formativo, principalmente por proporcionar a prática experiencial aos futuros docentes.

Souza Junior, Walter, Silva e Romero (2019) analisaram as teorias epistemológicas, pedagógicas e os saberes que orientam a prática docente em Contabilidade. Especificamente na questão dos saberes, os docentes respondentes colocam os saberes da disciplina específica como o mais importante para sua prática, seguidos pela experiência da profissão e dos saberes epistemológicos e pedagógicos. Já Slomski e Martins (2008) destacam que a formação oferecida pelos PPGs deve proporcionar aos futuros docentes as bases teóricas das ciências da educação para que a prática pedagógica possa se tornar um espaço para o desenvolvimento de saberes necessários à docência.

Slomski e Martins (2008) destacam ainda que o “professor reflexivo” reconhece a importância dos saberes desenvolvidos pela prática, entende a importância das bases teóricas e epistemológicas das ciências da educação e se torna produtor ao invés de reprodutor de teorias pedagógicas. Por fim, os autores destacam que é a partir da prática reflexiva que os docentes podem (re)construir suas identidades docentes e se assumirem como educadores.

Especificamente acerca da relação entre avaliação da aprendizagem e formação docente, Lima, Bertolin e Vendramin (2018), realizaram uma *survey* com 298 docentes brasileiros de Contabilidade e evidenciaram que a utilização dos métodos de avaliação se relaciona com as competências que o docente possui sobre o método. Os autores revelaram a ausência de uma formação específica dos docentes de Contabilidade sobre a avaliação da aprendizagem, além da insegurança dos docentes em relação ao uso de tecnologias, no qual “os respondentes declaram não utilizar novas metodologias de avaliação por também não se sentirem competentes, apesar de reconhecerem a necessidade de novas formas de avaliar” (Lima, Bertolin e Vendramin, 2018, p. 7).

Wygol e Stout (2015) destacaram a importância da avaliação da aprendizagem a partir de uma *survey* realizada com 105 professores que venceram prêmios de excelência por sua atuação docente nos Estados Unidos da América. Os participantes da pesquisa destacaram que

a avaliação da aprendizagem é um dos fatores mais importantes para o sucesso do processo educacional. A pesquisa de Wygal e Stout (2015) ainda revela que os docentes de Contabilidade estão mais preocupados em examinar os alunos e não em avaliá-los, além do cometimento de erros por parte dos docentes durante a avaliação, que vão desde a escolha de instrumentos inadequados à falta de diálogo com os alunos, passando pela cobrança de assuntos não explorados em sala de aula.

Considerando a importância da formação pedagógica e o papel fundamental desempenhado pelos PPGs no processo de formação/preparação para o exercício da docência, faz-se necessário compreender como os PPGs organizam seus currículos para atender as necessidades formativas e como os conteúdos são discutidos em disciplinas pedagógicas. Nesse sentido, a seguir serão discutidos os componentes curriculares dos PPGs de Contabilidade voltados para a formação pedagógica.

2.2. Componentes curriculares da formação docente em Contabilidade

Acerca dos componentes curriculares e do oferecimento de disciplinas didático-pedagógicas em PPGs em Contabilidade, tem destaque os estudos de Miranda (2010), Nganga, Botinha, Miranda e Leal (2016) e Silva et al. (2019).

Miranda (2010) analisou a formação pedagógica oferecida pelos cursos de pós-graduação no Brasil, por meio da análise da oferta de disciplinas pedagógicas, os autores mais utilizados e os temas trabalhados nas disciplinas, tomando como princípio norteador as três dimensões didáticas propostas por Candau (1995), a humana, a político-social e a técnica. A pesquisa desenvolvida pelo autor leva em consideração os cursos existentes até o ano de 2008, portanto, foram analisados quinze cursos de Mestrados e três de Doutorado. Em relação ao oferecimento de disciplinas, 16 cursos apresentavam disciplinas pedagógicas em sua estrutura curricular com carga horária variando de 30 a 135 horas, sendo que a maioria não ultrapassa 45 horas. Observou-se ainda que apenas as duas disciplinas com menor carga horária são obrigatórias. Dentre os temas das ementas, Miranda (2010) aponta que os mais recorrentes são “Avaliação da Aprendizagem”, “Técnicas de Ensino” e “Processo ensino-aprendizagem”.

Nganga et al. (2016) analisaram os componentes curriculares de 18 programas em funcionamento no ano de 2013 para verificar a existência de disciplinas voltadas à formação de professores, seus conteúdos, a oferta de estágio docente e a existência de grupos de pesquisa que discutem o Ensino Contábil. Os dados levantados pelos autores mostram que, na

época da análise, apenas 12 dos 18 programas ofereciam disciplinas didático-pedagógicas (apenas duas das disciplinas eram obrigatórias) com carga horária média de 45 horas.

Já o estudo trabalho de Silva et al. (2019) discute as contribuições da disciplina de metodologia do ensino superior na visão dos discentes que cursaram a disciplina. Os resultados apontam que a disciplina contribui, principalmente, na visão dos professores iniciantes na carreira, por introduzir conceitos e propor reflexões sobre o trabalho docente. Já para os docentes em exercícios a um tempo maior, a disciplina proporcionou um momento de autoavaliação sobre sua prática docente.

Especificamente sobre o estágio de capacitação docente, o trabalho de Nganga et al. (2016) mostra que apenas quatro programas instituíram a prática como obrigatória para todos os alunos, enquanto em outros a atividade é obrigatória apenas para os bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em outros o estágio é atividade optativa. Nganga et al. (2016) destacam a desigualdade no oferecimento do estágio docente, em relação à carga horária, nome e obrigatoriedade, tornara atividade subjetiva.

Apesar de atualmente a grande maioria dos programas apresentarem iniciativas de preparação docente por meio de disciplinas pedagógicas ou de estágio docente, Laffin e Gomes (2016) ressaltam que a simples iniciativa de ter uma disciplina optativa como Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas não constitui formação pedagógica, mas sim uma aproximação do aluno às questões que permeiam o trabalho docente. Dessa maneira, faz-se necessário um processo de formação docente que promova a convergência entre os conhecimentos específicos com os conhecimentos pedagógicos necessários ao exercício da docência.

Em linhas gerais, observa-se que o oferecimento de disciplinas voltadas para a formação pedagógica nos PPGs de Contabilidade se mostra tímida e com caráter instrumental. Por conseguinte, é necessário pensar sobre a formação e a prática docente, sua complexidade e especificidades e, nesse contexto, sobre as singularidades do processo de avaliação da aprendizagem.

2.3. A Avaliação da Aprendizagem

O termo avaliação é utilizado em diferentes áreas, em distintos contextos e atende a diferentes demandas, contudo, a avaliação pode ser entendida, de maneira geral, como um processo caracterizado pela coleta de informações, análise, emissão de juízo de valor e tomada de decisão com base nesse juízo (Sanmartí, 2009). No contexto educacional, o ato de

avaliar mobiliza não só os conhecimentos e as habilidades do docente, mas também seus sentimentos, ideais e valores, ou seja, é uma tarefa que perpassa sua identidade profissional (Esteban, 2013).

A avaliação no contexto escolar é de extrema importância e é maior do que simplesmente classificar os estudantes em aprovados ou reprovados. A avaliação da aprendizagem, na verdade, condiciona o quê e como se aprende, dando origem a um “currículo oculto” (Sacristán, 1998). O currículo oculto envolve ações, valores, comportamentos e incentivos que os docentes proporcionam aos alunos, inclusive durante procedimentos avaliativos, e assim, os alunos acabam adaptando sua forma de aprender à avaliação realizada pelo docente (Sanmartí, 2009).

Dentre as funções assumidas pela avaliação, Bloom, Hastings e Madaus (1971) afirmam que ela pode ser realizada com o objetivo de certificar e/ou classificar, abordagem conhecida como Avaliação Somativa. A partir da década de 1960 foi introduzido um novo conceito de avaliação: a Avaliação Formativa (Perrenoud, 1999b; Mendez & Pais, 2002). Para Sacristán (1998) a avaliação pode assumir diversas funções que não apenas pedagógicas, mas também sociais, de poder, de controle, de organização escolar e de projeção psicológica. No âmbito pedagógico, Sacristán (1998) destaca sete funções para a avaliação, conforme apresenta-se na Tabela 1.

Tabela 1 - Funções pedagógicas da avaliação.

| Função | Definição |
|---------------------------------|--|
| Criadora do ambiente escolar | A avaliação acaba influenciando diretamente na construção do ambiente escolar, pois nada do que acontece nos ambientes da escola é alheio ao fato de que todas as atividades possuem potencial avaliativo. |
| Diagnóstico | A utilidade pedagógica da avaliação reside no fato de que tal processo avaliativo pode ser usado como recurso para conhecer o progresso dos estudantes e o funcionamento dos processos de aprendizagem visando intervir em sua melhora. |
| Recurso para a individualização | A função diagnóstica da avaliação permite a adaptação do ensino às condições do estudante e seu ritmo de progresso. |
| Garantia da aprendizagem | A avaliação tem efeitos sobre o processo de continuar aprendendo, pois afeta o estudante a curto, médio e longo prazo. A partir do momento que o aluno é avaliado tal resultado pode ajudá-lo a conhecer seu progresso e garantir o processo de aprendizagem eficaz e eficiente. |
| Função orientadora | A avaliação pode auxiliar os docentes, coordenadores, responsáveis pelo estudante e o próprio estudante a descobrir as competências mais relevantes para o estudante e assim constituir um guia orientador para que possam ser tomadas decisões apropriadas sobre estratégias de aprendizagem, disciplinas optativas, etc. |
| Base de prognósticos | A classificação gerada por meio da avaliação pode acabar gerando um guia de percepções acerca daquela pessoa. |

| | |
|---|---|
| Ponderação do currículo e socialização profissional | O planejamento de necessidades do sistema escolar pode ser realizado não apenas pelo prognóstico do número de estudantes que pode vir para eles, mas também considerando quantos terão êxito nos níveis imediatamente anteriores. |
|---|---|

Fonte: Adaptado de Sacristán (1998).

Já Dalbério (2002) destaca três finalidades da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A Avaliação Diagnóstica “se caracteriza por identificar conhecimentos já adquiridos sobre o assunto e verificar causas de repetidas dificuldades de aprendizagem, sendo geralmente aplicada no início do processo de ensino e aprendizagem (Dalbério, 2002, p. 139) ao passo que a Avaliação Formativa visa aprimorar o processo de construção do currículo e dos processos de aprendizagem e, geralmente, é utilizada voltada para o processo de ensino (Dalbério, 2002).

Por fim, a Avaliação Somativa visa tomar uma decisão final sobre o aluno: reprovado ou aprovado (Dalbério, 2002). Essa modalidade de avaliação é uma das mais recorrentes e é usualmente associada à hierarquia da excelência: os alunos são comparados e classificados com base no desempenho obtido em determinado teste aplicado pelo professor (Perrenoud, 1999b). Essa modalidade recebeu – e ainda recebe – diversas críticas, principalmente por não ser aliada à aprendizagem (Bloom, Hastings & Madaus, 1971) e configurar-se com base na ideia de mérito, julgamento, punição e recompensa (Esteban, 2013).

Outra distinção importante a ser feita no contexto da avaliação é entre avaliar e examinar, que apesar de possuírem semelhanças são atos distintos. Tanto Luckesi (2011) quanto Almeida e Coimbra (2018) afirmam que muitas vezes a avaliação é confundida com o ato de examinar, principalmente por docentes que não possuem uma formação didática e pedagógica apropriada.

Considerando ainda que nossa sociedade está em constante transformação, é importante ressaltar que embora o docente de hoje enfrente diversos desafios em sua prática docente, é necessário refletir sobre sua própria prática e adotar novas posturas, inclusive novas formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes, com vistas a superar as dificuldades e acompanhar as novas relações e configurações sociais em sala de aula.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Visando alcançar o objetivo proposto, inicialmente, realizou-se um levantamento na Plataforma Sucupira dos de Ciências Contábeis e Controladoria recomendados pela CAPES em sua última Avaliação Quadrienal (2013-2016). Esse levantamento resultou em um total de 27 programas que ofereciam o curso de Mestrado e/ou de Doutorado. Na sequência foram

visitados os *websites* de todos os PPGs, buscando-se a relação dos componentes curriculares e suas respectivas ementas. A Tabela 2 apresenta uma relação dos PPGs em Ciências Contábeis e Controladoria em funcionamento no Brasil no ano de 2019.

Tabela 2 – PPGs em Ciências Contábeis e Controladoria.

| Nome do Programa | IES | Modalidades | Conceito |
|--|---------------|-------------|----------|
| Controladoria e Contabilidade | USP/SP | ME/DO | 6 |
| Ciências Contábeis/ Ciências Contábeis e Administração | FURB | ME/DO | 5 |
| Contabilidade | UFPR | ME/DO | 5 |
| Ciências Contábeis | UFRJ | ME/DO | 5 |
| Contabilidade | UFSC | ME/DO | 5 |
| Contabilidade | UnB/UFPB/UFRN | ME/DO | 5 |
| Ciências Contábeis | UNISINOS | ME/DO | 5 |
| Controladoria e Contabilidade | USP/RP | ME/DO | 5 |
| Administração e Controladoria | UFC | ME/DO/MP | 4 |
| Ciências Contábeis | UFES | ME/DO | 4 |
| Controladoria e Contabilidade | UFMG | ME/DO | 4 |
| Ciências Contábeis | UFPB | ME/DO | 4 |
| Ciências Contábeis | UFPE | ME/DO | 4 |
| Ciências Contábeis | UFU | ME/DO | 4 |
| Ciências Contábeis | UnB | ME/DO | 4 |
| Ciências Contábeis | UniFECAP | ME | 4 |
| Ciências Contábeis | FUCAPE | MP | 3 |
| Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças | PUC-SP | MP | 3 |
| Ciências Contábeis | UEM | ME/DO | 3 |
| Contabilidade | UFBA | ME | 3 |
| Ciências Contábeis | UFG | ME | 3 |
| Controladoria e Contabilidade | UFRGS | ME | 3 |
| Ciências Contábeis | UFRN | ME | 3 |
| Ciências Contábeis | UFRPE | ME | 3 |
| Ciências Contábeis e Administração | UNOCHAPECÓ | ME | 3 |
| Contabilidade | UNIOESTE | ME | 3 |
| Ciências Contábeis | UERJ | ME/DO | A |

Fonte: Elaboração própria.

Dessa relação, foram excluídos das análises os programas oferecidos pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Maringá (UEM) devido a indisponibilidade dos dados, o programa Multi-Institucional oferecido por meio de uma parceria entre a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) devido ao seu processo de descontinuidade e o programa oferecido pela Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE) por oferecer exclusivamente o curso de Mestrado Profissional.

Na sequência foram salvos os planos de ensino e ementas disponíveis das disciplinas de formação docente que estavam disponíveis nos websites dos programas analisados. Na sequência, os dados foram compilados em uma planilha eletrônica para as análises de cunho documental, cujo propósito é reunir informações e dados através de documentos (Caulley, 1983). A análise documental visou reunir informações acerca dos conteúdos das disciplinas para verificar o que tem sido discutido e ensinado sobre a avaliação no âmbito da formação para a docência no Ensino Superior.

4. O CENÁRIO ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTABILIDADE

A formação docente deve propiciar subsídios práticos e teóricos para que o docente exerça sua profissão da melhor maneira possível, atendendo as demandas da sociedade e possibilitando uma formação crítica, plural e dialógica. Tal formação pode ser adquirida por meio de cursos de formação inicial e continuada, por meio dos estágios supervisionados, programas de iniciação à docência, durante a própria prática, por meio de leituras e vivências em atividades de pesquisas e de extensão, por exemplo.

Tabela 3 - Oferecimento de disciplinas de formação docente.

| IES do Programa | Oferece disciplina | Nome da disciplina | Natureza | Carga Horária |
|-----------------|--------------------|---|---------------|---------------|
| USP/SP | Sim | Metodologia de Ensino da Contabilidade | Optativa | 120h |
| UFRJ | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Obrigatória M | 45h |
| UFSC | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Optativa | 60h |
| UNISINOS | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Optativa | 45h |
| UFPR | Sim | Metodologia do Ensino em Contabilidade e Finanças | Optativa | 45h |
| USP/RP | Sim | Didática do Ensino Contábil | Optativa | 120h |
| FURB | Sim | Metodologia do Ensino em contabilidade | Optativa | 45h |
| UniFECAP | Sim | Didática do Ensino de Contabilidade | Optativa | N/A |
| UFMG | Sim | Metodologia de Ensino | Optativa | 30h |
| UFES | Sim | Metodologia do Ensino Superior Aplicada à Contabilidade | Optativa | 60h |
| UFU | Sim | Metodologia do Ensino da Contabilidade | Optativa | 60h |
| UFPB | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Optativa | N/A |
| PUC-SP | Sim | Metodologia do Ensino da Contabilidade | Optativa | 45h |
| UFBA | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Optativa | 60h |
| UFRN | Sim | Metodologia do Ensino Superior | N/A | N/A |
| UFRPE | Sim | Metodologia do Ensino | Optativa | 60h |
| UNIOESTE | Sim | Metodologia do Ensino em Ciências Contábeis | Obrigatória M | 30h |
| UNOCHAPECÓ | Sim | Metodologia do Ensino Superior | Optativa | 45h |
| UFPE | Não | - | - | - |
| UFC | Não | - | - | - |
| UnB | Não | - | - | - |
| UFRGS | Não | - | - | - |

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observa-se na Tabela 3, dos 22 programas que compõem a amostra apenas quatro não oferecem nenhuma disciplina de formação pedagógica. Embora não ofereçam disciplinas de formação pedagógica, os quatro programas oferecem o Estágio Docente como uma disciplina.

Apesar do estágio de capacitação docente ser um componente importante para a formação do futuro docente, Nganga et al. (2016) destacam quão importante é a preparação prévia que o estudante recebe para o estágio, pois é esta que possibilitará uma prática reflexiva. Nesse sentido, Joaquim, Boas e Carrieri (2013) afirmam que essa base teórica visa diminuir a supervalorização da prática em detrimento da prática reflexiva. Observa-se ainda que em dois dos 18 programas a disciplina de formação docente é obrigatória no curso de Mestrado, mas optativa no curso de Doutorado. Outro ponto a ser destacado é a carga horária das disciplinas, visto que a maioria das disciplinas se concentra na faixa de 45-60 horas.

Laffin e Gomes (2016) ressaltam que apenas o oferecimento de uma disciplina optativa, com carga horária de 60 horas não constitui formação pedagógica e sim uma aproximação às questões que permeiam o trabalho docente. Essa baixa carga horária e a não obrigatoriedade de cursar tais disciplinas aproximam a docência de um processo de preparação e não de formação. Como destacam Joaquim, Boas e Carrieri (2013) a simples preparação para a docência não é suficiente, dado que não são desenvolvidas as competências e as habilidades necessárias para a atuação docente e levantam o questionamento: por que o docente universitário, ao contrário das demais profissões, deve ser apenas preparado e não formado?

De acordo com Santos Bolda e Biavatti (2016, p. 42) “é nítida ainda a ausência de uma política clara para a formação docente nesse nível e que oriente definitivamente a Pós-Graduação *strictu sensu* em sua oferta”. O cenário atual de disciplinas assemelha-se ao encontrado por Nganga et al. (2016), mostrando que, apesar do movimento de expansão dos cursos de mestrado e doutorado, pouco tem sido feito a respeito das disciplinas de formação docente nos programas, reforçando a ideia de que tais programas formam pesquisadores e não docentes. Para Bolda e Biavatti (2016) existe uma transgressão da LDB cometida pelos PPGs e uma clara falha nos dispositivos que avaliam tanto os cursos quanto os programas.

Nesse sentido, observa-se um processo que se aproxima mais da preparação para a docência do que a formação para a docência. Esse cenário é preocupante, pois como apontam Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p. 355) “[a] preparação, sem uma preocupação com a formação pedagógica, tal como proposto na LDB (Brasil, 1996), torna-se uma visão simplista, visto que o preparo para a docência está atrelado ao processo de formação desses

professores”. Essa visão simplista pautada no processo de preparação pode implicar na reprodução de modelos pedagógicos inadequados para a nova realidade contábil, reforçar o papel do docente como único detentor do conhecimento, perpetuar o papel de receptor passivo do estudante, reforçar as inseguranças do docente e reafirmar práticas autoritárias em sala de aula o que, inevitavelmente e sistematicamente, prejudica os processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, é preciso transcender a prática institucionalizada em torno da preparação e estabelecer um processo formativo que possibilite a aquisição não só de conhecimentos, conceitos e habilidades para o exercício da docência, mas também vise a construção e o desenvolvimento de uma identidade profissional e uma profissionalidade docente.

5. A AVALIAÇÃO EM FOCO: FORMAR PARA AVALIAR?

Como apontado por Wygal e Stout (2015) a avaliação da aprendizagem é um fator de extrema importância para o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, portanto, parte-se do pressuposto de que os cursos de formação docente voltados para a área de Contabilidade devem abranger e explorar, dentre outros temas, a temática da avaliação.

Dos 18 cursos apresentados na Tabela 3, quatro deles (FURB, UFPB, UFRN, UFBA) não disponibilizam sua ementa e/ou conteúdo programático nos endereços eletrônicos dos programas, assim, as análises aqui apresentadas compreendem as ementas de 14 disciplinas.

Tabela 4 - Ementa das disciplinas.

| IES do Programa | Ementa da disciplina |
|-----------------|---|
| USP/SP | 1. Introdução e apresentação; 2. Concepções de ensino superior; 3. Panorama do ensino superior no Brasil; 4. Discentes universitários; 5. Pedagogia universitária; 6. Docentes: fases da vida profissional docente; 7. Currículo; 8. Planejamento e Conteúdo; 9. Estratégias e modalidades didáticas; 10. Avaliação discente ; 11. Avaliação Institucional. |
| USP/RP | Didática do Ensino Superior: contexto internacional e nacional; Processo de Ensino e Aprendizagem: como formar um profissional contábil; Metodologias Ativas de Aprendizagem; Experiências em Sala de Aula: desafios e oportunidades. |
| UNIOESTE | Estudo das tendências da educação superior no contexto internacional e nacional, do cenário apresentado especificamente nos cursos de Ciências Contábeis, da caracterização do estudante universitário, da formação do pensamento curricular e diretrizes para formação do contador contemporâneo, das concepções e abordagens de conteúdo e planejamento do ensino e aprendizagem, das modalidades didáticas e recursos de apoio, dos elementos que caracterizam o docente e a sua prática e do processo de avaliação do estudante , do professor e do curso. |
| UFMG | Discussão dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e históricos do ensino superior. Compreensão das principais teorias contemporâneas de aprendizagem. Análise crítica da universidade e suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Desenvolvimento de habilidades para a prática pedagógica do professor de ensino superior e aquisição de novas competências para ensinar. |
| UFRJ | Universidade Brasileira: objetivos, funções e questões atuais. Legislação do ensino superior. Concepções de educação. Sujeitos da práxis pedagógica e suas competências. Didática. Metodologia e avaliação: conceitos e aspectos críticos. O processo |

| | |
|------------|---|
| | ensino/aprendizagem da área de ciências contábeis. |
| UNISINOS | A disciplina discute as principais teorias de currículo e abordagens de ensino. São abordados os fundamentos da prática docente no ensino superior. Oportuniza experiências práticas através do exercício de mini-aulas. |
| UFPR | Relação pedagógica no processo escolar. Práticas pedagógicas reportadas no ensino exemplar. Estratégias de ensino para contabilidade e finanças: debate como metodologia ativa; aulas expositivas; tecnologias no ensino; Planejamento das aulas. Avaliação da aprendizagem. Frustrações retratadas no ensino da Graduação e Pós-graduação. Reflexões teóricas e empíricas de temas contemporâneos relacionados ao ensino superior. |
| PUC-SP | A pesquisa no Ensino da Contabilidade (Teaching). Linhas Metodológicas do Ensino da Contabilidade. Aspectos do Ensino da Contabilidade Brasil x Estados Unidos. Gestão da qualidade total aplicada ao Ensino de Ciências Contábeis. As vantagens e desvantagens do magistério na Contabilidade e os requisitos do bom professor. A disciplina Teoria da Contabilidade na Graduação – Conteúdo e Metodologia. As perspectivas da Profissão Contábil e o Ensino da Contabilidade para este Milênio. Técnicas no ensino da Contabilidade - Ensino prático da Contabilidade: estágio, trabalho de formatura, escritório modelo, jogos de empresa, laboratório contábil, etc. PBL – Problem Based Learning. EAD – Ensino a Distância da Contabilidade. |
| UNOCHAPECÓ | Linhas teóricas que norteiam a prática educativa. Universidade e ensino superior no Brasil: situação e perspectivas. O professor universitário: formação, identidade e compromisso social. A docência no ensino superior: aspectos gerais (natureza, função social, características e desafios) e instrumentos básicos para o seu exercício (planejamento de ensino, métodos e técnicas de ensino, avaliação do processo ensino-aprendizagem). |
| UFSC | As bases do ensino superior. A problemática e os desafios do ensino superior no Brasil. O processo de ensino-aprendizagem. Metodologia de ensino. Planejamento do ensino-aprendizagem. Métodos, técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem. A prática docente: o professor em sala de aula. Formas de avaliação da aprendizagem. Planos de ensino e de aula. Tendências pedagógicas. Espaços educativos |
| UFES | Pesquisa sobre Educação em Contabilidade. O contexto atual do ensino superior. Teorias da Aprendizagem. Métodos tradicionais de ensino. Métodos contemporâneos de ensino. Estilos de Aprendizagem. Comprometimento e motivação. Avaliando a eficiência na perspectiva da taxonomia de Bloom. |
| UFU | Evolução do Ensino Superior no Brasil; Estudantes universitários; Qualificações docentes em contabilidade; Currículo, planejamento, ementa, programa, plano de ensino, plano de aula; Estratégias de ensino; Novas tecnologias e ensino a distância; Avaliação: alunos, professores, cursos e instituições. |
| UFRPE | Estrutura do ensino superior. Abordagens filosóficas. Planejamento, currículo, projeto pedagógico e avaliação: tendências em Contabilidade. Indissociabilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão. Educação a distância. Didática, estratégias e tecnologias de ensino aplicáveis ao ensino da Contabilidade, nas modalidades presencial e a distância. Modelos lúdicos de ensino-aprendizagem e a inserção de jogos de empresas na prática docente: uma avaliação do impacto decorrente. Ensino de Contabilidade gerencial: desafios e demandas de mercado. Pesquisa em Educação Contábil. |
| UniFECAP | Ensino Superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. Professor de Contabilidade: habilidades e competências. A estrutura básica para o ensino da Contabilidade. Gestão do currículo de Ciências Contábeis. Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em Contabilidade. Sessões de micro-ensino. Atividades de pesquisa. |

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que, das 14 disciplinas analisadas, apenas quatro delas (USP/RP, UFMG, UNISINOS e PUC-SP) não abordam a avaliação da aprendizagem em seu conteúdo programático e que uma delas (UFRPE) atrela a avaliação ao uso de jogos e elementos lúdicos.

Ao analisar as disciplinas em função da carga horária observa-se que das duas disciplinas com carga horária de 120h apenas a ofertada na USP/SP aborda a temática. Ao analisar a ementa com maior profundidade observa-se que o tópico de “Avaliação discente” é dividido em “Avaliação Formativa” e “Avaliação Somativa”. A divisão entre avaliação somativa, avaliação formativa e avaliação diagnóstica foi proposta por Bloom, Hastings e Madaus (1983) como tendo finalidades distintas, mas observa-se que a diagnóstica não é contemplada na ementa. Dessa forma, considera-se importante que sejam abordadas as três formas de avaliação propostas pelos autores, de forma a não fragmentar e excluir conceitos, mas sim, apresentar todos os elementos existentes dentro de determinada temática.

Disciplinas oferecidas por quatro programas (UFSC, UFU, UFES e UFRPE) possuem carga horária de 60h. No caso da UFRPE, observa-se que a avaliação do uso de estratégias lúdicas nos processos de ensino e aprendizagem, contudo, não existe a discussão acerca do processo de avaliação da aprendizagem. Já no caso da UFES a avaliação está associada à eficiência por meio da taxonomia de Bloom, instrumento que categoriza as questões de provas/avaliações em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo (Ferraz & Belhot, 2010).

A disciplina oferecida pela UFSC aborda a avaliação como um fim e não como um processo, visto que a disciplina trata sobre instrumentos de avaliação. Por fim, no programa oferecido pela UFU observa-se que a avaliação é concebida como um processo integrado que envolve docentes, discentes, instituição e o curso, entretanto, não esclarece se a avaliação é utilizada no sentido de avaliação da aprendizagem ou de avaliação institucional.

Ao analisar as disciplinas com carga horária de 45 h são encontradas três: a da UFRJ, da UNOCHAPECÓ e da UFPR. As informações fornecidas pelos *websites* tanto da UFRJ quanto da UNOCHAPECÓ permitem apenas afirmar que o tema da avaliação da aprendizagem é parte da disciplina ofertada, enquanto no caso da UFPR a ementa disponibilizada possui um maior detalhamento.

Na disciplina ofertada pelo programa da UFPR, a temática da avaliação da aprendizagem desdobra-se em outros tópicos como: (i) Significados e funções da avaliação; (ii) Avaliação Diagnóstica; Avaliação Somativa; Avaliação Formativa; (iii) Estratégias para preparação, correção e devolução das avaliações; e (iv) Avaliações Criativas e as Colas. As discussões sobre a avaliação na disciplina se mostram completas, pois além de apresentar os três tipos de avaliação propostos por Bloom, Hastings e Madaus (1983), discute os significados inerentes à prática, reconhecendo a avaliação como subjetiva e carregada das próprias crenças pedagógicas do docente (Dias Sobrinho, 2008) e destaca a importância de

pensar a avaliação como um processo que vai desde a sua preparação até o retorno para o aluno, visto como um dos pontos principais do processo de avaliação da aprendizagem (Gatti, 2003).

Destaca-se ainda a discussão acerca de “avaliações criativas e colas”, visto que a prática da cola tem se mostrado um fenômeno cada vez maior e mais preocupante no Ensino Superior, chegando a índices superiores a 50 % (Abdulghani, Haque, Almusalam, Alanezi, Alsulaiman, Irshad, Shaik & Khamis, 2019), impondo-se como um desafio ao trabalho docente, mas também como um convite à reflexão pelos docentes, na busca por compreender os motivos que levam os alunos ao uso de colas em avaliações, que podem ou não estar relacionados às práticas e concepções do docente sobre o processo avaliativo, dependendo do contexto.

Por fim, a disciplina oferecida pela UNIOESTE é a única com carga horária de 30 h que aborda a avaliação da aprendizagem. Conforme observa-se na Tabela 4, a disciplina aborda o “processo de avaliação do estudante”, o que indica que na disciplina a avaliação é vista como um processo e não apenas como o fim dos processos de ensino e de aprendizagem. Destaca-se ainda a disciplina oferecida no programa da UniFECAP, com carga horária não declarada, mas que associa a avaliação da aprendizagem às estratégias de ensino, dando a ideia de integração entre os processos, integração essa de extrema importância e necessidade (Gatti, 2000; Masetto, 2012; Perrenoud, 1999b).

De forma geral, observa-se um caráter tecnicista ao discutir a avaliação da aprendizagem, o que pode esvaziar de sentido a prática educativa dos futuros docentes e perpetuar uma avaliação da aprendizagem excludente, classificatória, incoerente, inconsistente com os avanços e as práticas pedagógicas. Diante desse cenário, a avaliação se aproxima de um mecanismo de controle social em sala de aula, que incentiva os estudantes a decorarem os conteúdos de maneira não reflexiva, formando profissionais que são insuficientes e não contribuem para com o aprimoramento da profissão contábil.

Observa-se assim que os PPGs não estão formando seus futuros docentes para avaliar a aprendizagem de maneira adequada, mas contribuindo para a perpetuação de uma prática avaliativa somativa, excludente e classificatória. É importante que os programas revejam o conteúdo programático de suas disciplinas, que construam coletivamente e criticamente disciplinas mais críticas, que discutam os fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da avaliação, permitindo que os futuros docentes desenvolvam práticas integradas de aprendizagem e de avaliação. Tão importante quanto a formação inicial é a formação continuada, e assim, destaca-se a importância de as instituições fornecerem aos

docentes espaços para reflexão, formação e desenvolvimento profissional por meio, por exemplo, de oferta de cursos, programas e projetos contínuos de partilhas de experiências avaliativas entre docentes como já acontece em outras áreas do conhecimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o objetivo de analisar como os PPGs em Contabilidade abordam a temática da avaliação da aprendizagem em suas disciplinas de formação docente. Para alcançar o objetivo foram analisadas as ementas das disciplinas de formação docente dos PPG em Contabilidade em funcionamento no Brasil no ano de 2019.

Foi possível observar que, dos 22 programas analisados, quatro não oferecem nenhuma disciplina de formação docente e dos 18 que oferecem, apenas dois a disciplina faz parte dos créditos obrigatórios. Observou-se ainda que a maior parte das disciplinas têm carga horária entre 45 e 60 h. Das 18 disciplinas encontradas, quatro delas não abordam a questão da avaliação da aprendizagem. Das 14 que abordam encontra-se um cenário de multiplicidade de abordagens: em alguns casos a avaliação é vista de maneira integrada ao ensino, em outros a metodologias de ensino e, em alguns, casos integra docentes e discentes.

De maneira geral, observou-se um caráter tecnicista e não reflexivo sobre as discussões acerca da avaliação da aprendizagem e a falta de discussão sobre os novos meios de avaliação e integração com a tecnologia. Dessa forma acredita-se que os PPGs em Contabilidade precisam repensar a ementa de suas disciplinas para possibilitar o aprofundamento das discussões e reflexões sobre a avaliação da aprendizagem. Ao revelar o caráter tecnicista e não reflexivo sobre a avaliação da aprendizagem, o trabalho contribui para a área ao proporcionar um momento de reflexão sobre a prática docente e sobre como os PPGs estão formando seus futuros docentes. Considerando que a avaliação da aprendizagem é um dos momentos chaves do processo de aprendizagem é preciso que a avaliação seja pensada de forma integrada à aprendizagem e dessa forma, proporcione uma aprendizagem significativa, profunda e reflexiva. Caso contrário, a avaliação pode criar um currículo oculto que força os estudantes a decorarem os conteúdos e não refletirem sobre os mesmos, adquirindo, portanto, um caráter classificatório e excludente.

O trabalho ainda contribui ao mostrar que o caráter tecnicista apontado por Miranda (2010) permanece, sugerindo uma possível estagnação na área ao discutir a formação dos docentes para a avaliação da aprendizagem. É preciso que os programas revisem suas ementas e propiciem reflexões profundas sobre a prática docente visando aproximar cada vez mais o

docente de Contabilidade do chamado “professor reflexivo” de Schon (1992), como apontam Slomski e Martins (2008), ou seja, um professor que reflete pela prática e sobre a prática.

Para esse fim, é preciso que os programas conscientizem seus discentes que, ao entrar em uma sala de aula, eles são educadores e devem assumir suas identidades docentes. É preciso ainda que os programas propiciem fundamentos teóricos e epistemológicos que embasam as práticas educativas dos futuros docentes para que seus estudantes não se tornem cobaias ao adotarem práticas por tentativa e erro. Enfim, é preciso que os programas criem espaços, para além das disciplinas, para o desenvolvimento dos futuros docentes, espaços que conscientizem seus alunos da importância da formação adequada para a docência, incentivando-os a elaborarem suas práticas educativas.

Como limitação da pesquisa destaca-se o fato da análise dar-se apenas pelas ementas e planos de ensino, sem o contato com os docentes responsáveis pelas disciplinas, o que possibilitaria uma visão mais completa e aprofundada sobre a abordagem prática do tema durante as aulas. Para pesquisas futuras sugere-se analisar a importância da avaliação, a percepção, as práticas avaliativas, o ensino sobre a avaliação da aprendizagem dos docentes que ministram as disciplinas de formação nos cursos de pós-graduação como os principais métodos avaliativos utilizados nos cursos de Contabilidade.

REFERÊNCIAS

Abdulghani HM, Haque S, Almusalam YA, Alanezi SL, Alsulaiman YA, Irshad M, Shaik SA, Khamis N. Self-reported cheating among medical students: An alarming finding in a cross-sectional study from Saudi Arabia. *PLoS One*. 2019 Apr 18;14(4):e0215862. doi: 10.1371/journal.pone.0194963.

AECC [*Accounting Education Change Commission*] (1993). Evaluating and rewarding effective teaching: position statement no. five. *Issues in Accounting Education*, 8(2), 436-439.

Almeida, N. S. & Coimbra, C. L. (2018). Avaliação discente. In: Miranda, G. J.; Leal, E. A.; Casa Nova, S. P. C. (Org.). *Revolucionando a docência universitária*. São Paulo: Editora Atlas. (59-82).

Alves, N. N. L. (2006). "Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende": Significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Caxambu, MG, Brasil, 29.

Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. D. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91-102.

Bloom, B. S.; Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and sommativa evaluation of student learning*. New York: McGraw- Hill. 923p.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Recuperado em 22 fev. 2020 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

Brasil. (2015). *Plano Nacional da Educação PNE 2014-2024: linha base*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 404p.

Brasil. (2016). *Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016*: Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Recuperado de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>

Brasil. (2018). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 2ª Edição*. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58p.

Candau, V. M. (1995). *Tecendo a Cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caulley, D. N. (1983). Document analysis in program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 6 (1), 19-29.

Cunha, M. I. (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da USP (211-235).

Cunha, M. I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90.

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).

Dias Sobrinho, J. (2008). Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Revista da Avaliação do Ensino Superior*, 13 (1), 193-207.

Dotta, L. T.; Lopes, A. & Giovanni, L. M. (2011). Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29 (2), 561-594.

Esteban, M. T. (2013). Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez.

Fanfani, E. T. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, 28(99), 335-353.

Farias, R. S. & Araujo, 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.

Ferraz, A. P. D. C. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431.

Ferreira, L. V., & Leal, E. A. (2020). The teaching internship and educational training in accounting: Teaching competencies acquired in post-graduation. *education policy analysis archives*, 28, 130.

Gatti, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em avaliação educacional*, (27), 97-114.

Isaia, S. M. A. (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Ristoff, D.; Sevegnani, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (63-84).

Joaquim, N. F., Boas, A. A. V., & de Pádua Carrieri, A. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*, 39(2).

Laffin, M., & da Silva 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.

Laffin, M., Hillen, C., & Ensslin, S. R. (2018). Propositions for teacher training in Accounting. *education policy analysis archives*, 26, 106.

Leal, E. A., Ferreira, L. V., & Farias, R. S. de. (2020). O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 14(2). <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2525>

Lengert, R. (2011). Profissionalização docente: entre vocação e formação. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 16(2), 11-23.

Lima, J. P. R.; Bertolin, R. V.; Vendramin, E. O. (2018). Reflexões sobre a Prática Docente: A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior. In: *VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ*, 2018, Porto Alegre. Anais do VI Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ, 2018.

Lima, J. P. R.; Vendramin, E. O.; Bertolin, R. (2018). V. 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, 2018.

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*.

Maranhão, C. M. S. A. & Paula, A. P. P. (2009). Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1 (2), 159-176.

Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. 1. ed. São Paulo: Summus.

Méndez, J. M. A. & Pais, P. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. 2002.

Miranda, G. J. (2010). Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 4(2), 81-98.

Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Junior, E. B. C. (2014). Uma aplicação da técnica Delphi no mapeamento das dimensões das qualificações docentes na área contábil. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 8(2).

Narciso, E. R. P. & Lourenço, C. D. S. (2016). Formação docente na pós-graduação em administração: uma análise qualitativa em duas universidades federais. *Revista Gestão & Conexão*, 5(2), 62-82.

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.

Nossa, V. (1999). A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da Contabilidade. In: *Congresso Brasileiro De Custos*, 6., 1999, São Paulo. São Paulo: ABC.

Perrenoud, P. (1999a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1999b. 192p.

Perrrenoud, P. (1999b). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Pimenta, S. G. & Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Sacristán, J. G. (1998). A avaliação no ensino. In: Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (ORG). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, (295-352).

Sanmartí, N. (2009). *Avaliar para aprender*. Artmed Editora.

Santos Bolda, B. S., & Biavatti, V. T. (2016). Formação docente nos cursos de Pós-Graduação e as políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 2(2), 38-49.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Ed.). *Os professor e sua formação* (3 ed., p. 77-92). Lisboa: Dom Quixote

Silva, C. F., Ferreira, L. V., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2019). Formação docente na área contábil: contribuições da disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na pós-graduação stricto sensu. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 14(3), 144-162.

Slomski, V. G., & Martins, G. A. (2008). O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 4(4), 6-21.

Souza Junior, W. D. de, Walter, S. A., Silva, S. C. da, & Romero, S. A. (2019). Docência em ciências contábeis no Brasil: epistemologia, pedagogia e saberes profissionais. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)*, 13(3). <https://doi.org/10.17524/repec.v13i3.2006>

Swain, M. R., & Stout, D. E. (2000). Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 99-113.

Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.

Vasconcellos, M. M. M. & Sordi, M. R. L. (2016). Formar professores: tarefa (im)possível?. *Interface*, 20(57), 403-414.

Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (85-96).

Wankat, P. C.; Oreovicz, F. S. (2015). Introduction: teaching engineering. In: _____. *Teaching engineering*. West Lafayette: Purdue University Press.

Wygall, 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.