

Modalidades de Avaliação e Aprendizagem Significativa na visão dos Estudantes de Ciências Contábeis: Experiências no Ensino Remoto e Presencial

Evaluation Modalities and Meaningful Learning from the Perspective of Accounting Students: Experiences in Remote and Face-to-Face Teaching

José Victor Rodrigues Roque

Graduando em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100, Brasil.
roquejosevictor@gmail.com

Edvalda Araujo Leal

Doutora em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - FGV-SP. Professora do curso de graduação e pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia – FACIC/PPGCC/UFU.

Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100, Brasil.
edvalda@ufu.br

Rayanne Silva Barbosa

Doutoranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100, Brasil.
rayanne@ufu.br

Resumo:

Para a formação de futuros profissionais hábeis e competentes, torna-se necessário que haja aprendizagem significativa. No ensino superior isso implica em passar por modalidades avaliativas que também são ferramentas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, o objetivo deste trabalho é identificar as modalidades de avaliações aplicadas no curso de Ciências Contábeis e analisar se elas contribuem para a aprendizagem significativa na percepção dos estudantes, considerando a experiência no ensino presencial e no remoto. A pesquisa se respalda na Teoria da Aprendizagem Significativa e a na Teoria da Avaliação que categoriza as avaliações em três modalidades com objetivos e funções que, quando associados e utilizados em conformidade com os objetivos pedagógicos, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Quanto a metodologia, esta pesquisa é descritiva com uma abordagem qualitativa. Realizou-se uma análise de relatos coletados dos estudantes do curso por meio de duas etapas: na primeira foram coletados os relatos em uma roda de conversa e na segunda etapa, para complementação e aprofundamento da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com graduandos do curso de Ciências Contábeis. Para a interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, organizados em três categorias de análise: modalidades, métodos e periodicidade de avaliações; coerência da avaliação com as metodologias de ensino aplicadas nas disciplinas; e funções da avaliação e a aprendizagem significativa. Os resultados indicam que os estudantes possuem aptidões e preferências diferentes nos métodos de avaliação aplicados pelos docentes, fortalecendo a importância da diversificação dos métodos avaliativos durante o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, das metodologias de avaliação para que haja aprendizagem significativa. O estudo apresenta contribuições práticas para os docentes, estudantes e gestores acadêmicos proporcionando o conhecimento e reflexões sobre o processo de avaliação adotado no curso de Ciências Contábeis e a sua influência para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Palavras-chave: Modalidades de avaliação. Aprendizagem significativa. Ensino-aprendizagem. Ensino remoto e presencial.

Abstract:

For the training of future professionals who are skilled and competent, it is necessary that there be significant learning. In higher education, this implies going through evaluation modalities, which are also tools in the teaching-learning process. Thus, the objective of this work is to identify the evaluation modalities applied in the undergraduate Accounting program and to analyze whether they contribute to meaningful learning in the students' perception, considering the experiences in face-to-face and remote teaching. The research is based on the Meaningful Learning Theory and the Evaluation Theory which categorizes evaluation into three modalities with objectives and functions that, when associated and used in accordance with the pedagogical objectives, help in the teaching-learning process. As for methodology, this research is descriptive with a qualitative approach. An analysis of reports collected from students of the Accounting program was carried out through two stages. In the first stage, the reports were collected in a conversation circle. In the second stage, to complement and deepen the data collection, interviews were conducted with undergraduate students of the Accounting program. For data interpretation, content analysis was used, organized into three categories of analysis: modalities, methods and periodicity of evaluations; coherence of the evaluation with the teaching methodologies applied in the disciplines; and functions of evaluation and meaningful learning. The results indicate that the students have different aptitudes and preferences in the evaluation methods applied by the professors, strengthening the importance of diversifying the evaluation methods during the teaching-learning process and, consequently, the evaluation modalities so that there is meaningful learning. The study presents practical contributions to professors, students and academic managers providing knowledge and reflections on the evaluation process adopted in the Accounting program and its influence on students' meaningful learning.

Keywords: Evaluation modalities. Meaningful learning. Teaching-learning. Face-to-face and remote teaching.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que um dos objetivos dos cursos de ensino superior é a formação de novos profissionais (Mazzioni, 2013). Levando em consideração que o mercado de trabalho tem buscado cada vez mais profissionais que saibam resolver problemas e trabalhar em equipe e que possuam capacidade crítica e reflexiva (Bazani & Miranda, 2018; Rebele & Pierre, 2019), tanto o corpo docente e a instituição de ensino quanto os alunos esperam que essas competências requisitadas pelo mercado sejam adquiridas por estes para as suas futuras carreiras (Araujo & Moraes, 2012; Rebele & Pierre, 2019; Silva et al., 2013).

Entretanto, para que o futuro profissional possa fazer uso das competências, habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, é necessário que ele tenha retido conhecimento sobre os temas que compõem os componentes curriculares cursados, para ser possível relacionar os conteúdos aprendidos com os desafios de sua profissão. Sendo, então, de suma importância que o aluno tenha o que Ausubel et al. (1968) denominam de aprendizagem significativa durante a sua graduação.

A aprendizagem significativa é o ato de aprender um novo conteúdo relacionando as novas informações a algum conhecimento prévio que o aprendiz já possuía anteriormente sobre o tema (Ausubel et al., 1968; Moreira, 2017). Ausubel et al. (1968) explicam que essa assimilação acontece na estrutura cognitiva do aprendiz. Isso revela a importância de o aluno ter sempre uma boa base durante o processo de aprendizagem.

Segundo Scriven (1966), as avaliações são também uma importante ferramenta para verificar as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. O que, se aplicado de maneira correta, contribui para a aprendizagem significativa dos alunos, pois, como destacado por Vianna (2005), a avaliação da aprendizagem é uma área de polos múltiplos que, quando atrelada aos alunos, avalia-os em dimensões cognitivas e não-cognitivas.

De acordo com Haydt (1991), existem três modalidades de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa. Sendo que, para que haja êxito no processo de avaliação de ensino-aprendizagem, os docentes devem se pautar nas três modalidades, pois cada uma apresenta funções que, quando associadas entre si, auxiliam no entendimento do seu propósito (Haydt, 1991). Oliveira et al. (2022) complementam que utilizar diferentes modalidades de avaliação permitem que novas habilidade e conhecimentos sejam desenvolvidas e diferentes espaços de aprendizagem sejam proporcionados no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, a avaliação ainda pode ser considerada um grande desafio para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que tanto os docentes quanto os discentes superem a visão de que o papel da avaliação é apenas medir o resultado do processo, pois a responsabilidade por avaliar não compete apenas ao professor (Sá et al., 2014). Luckesi (2013, p. 180) explica que “o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento ‘definitivo’ sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina [...] à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso”.

Identificou-se que há pesquisas que abordaram o papel das avaliações no processo de ensino-aprendizagem (Araújo & Moraes, 2012; Barbosa et al., 2020; Buss et al., 2007; Mazzioni, 2013; Menezes, 2021), que utilizaram a teoria da aprendizagem significativa no contexto educacional dos cursos de Ciências Contábeis (Behr et al., 2017; Coelho et al., 2008; Laffin, 2015; Ribeiro et al., 2020) e outras que buscaram verificar se houve aprendizagem significativa no processo avaliativo (Rocha & Leal, 2020; Vendramin & Araujo, 2020). Entretanto, não foi identificado trabalhos que verifiquem, a partir da visão dos discentes, como as modalidades avaliativas podem contribuir para uma aprendizagem significativa.

É nesse cenário que a presente pesquisa se insere ao apresentar o objetivo de identificar as modalidades de avaliações aplicadas nos cursos de Ciências Contábeis e analisar se elas contribuem para a aprendizagem significativa na percepção dos estudantes, considerando a experiência no ensino presencial e no remoto. Ademais, a pesquisa se mostra relevante por evidenciar a experiência dos estudantes com os métodos de avaliação aplicados no ensino remoto e presencial.

Esta pesquisa se justifica sobretudo pela relevância da discussão, uma vez que os resultados encontrados podem auxiliar na identificação das modalidades de avaliação adotadas pelos docentes do curso de Ciências Contábeis no processo de ensino-aprendizagem no contexto de ensino presencial e remoto. Torna-se relevante compreender o processo de avaliação que foram adotadas no ensino remoto e que podem auxiliar os docentes no planejamento das aulas e na diversificação de métodos de avaliação que contribuam com o processo de ensino aprendizagem.

Portanto, a pesquisa também contribui para que gestores de Instituições de Ensino Superior possam acompanhar as ações propostas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e em possível revisão e aprimoramento desses planos. Assim como para os docentes na proposição dos planos de ensino das disciplinas e revisão dos métodos de avaliação, visto que os PPP trazem direcionamentos para os docentes na elaboração desses planos. O que poder gerar uma maior compreensão sobre as modalidades de avaliações que contribuem com a aprendizagem significativa dos estudantes.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa

David Paul Ausubel, psicólogo e médico estadunidense, traz a luz que o conjunto de conhecimentos assimilados pela estrutura cognitiva do aluno age como âncora para novas experiências de aprendizagem, possibilitando que o aluno relacione os conhecimentos anteriores com o novo conteúdo e facilitando, assim, a assimilação dos conteúdos aprendidos (Ausubel et al., 1968). Processo reconhecido pela literatura como Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) ou Teoria da Assimilação.

Ausubel et al. (1968) explicam que durante o processo de aprendizagem significativa, formam-se hierarquias conceituais no organizado processo de armazenamento de informações no cérebro do estudante, em que o conteúdo aprendido é associado e assimilados a conceitos mais genéricos em sua estrutura cognitiva. Nesse sentido, segundo Moreira (2017), é necessário que o estudante possua conhecimentos prévios que apresentem conceitos e proposições significativas, podendo, assim, ser associado com a nova informação aprendida. Entende-se que os conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo contribuem para que o estudante associe à novos aprendizados, influenciando no desempenho acadêmico.

Logo, entende-se, pela perspectiva da TAS, que a estrutura cognitiva é a variável mais importante que o professor deve focar ao ensinar, pois, se o estudante obteve um bom desempenho acadêmico no seu passado, sua estrutura cognitiva assimilou mais conteúdo, o que servirá de aporte associativo para os próximos conteúdos aprendidos. A aprendizagem significativa se difere de uma outra que se contrapõe a sua definição, a aprendizagem a chamada de mecânica (Ausubel et al., 1968). A aprendizagem mecânica gera uma retenção momentânea do conteúdo e poderá afetar o aprendizado de longo prazo.

Präss (2012) afirma que na aprendizagem mecânica a informação adquirida não possui substancialidade e nem flexibilidade para ser expressa de outra maneira. O autor também explica que nessa forma de aprendizagem, quando um aluno se depara com informações novas, geralmente adquiridas arbitrariamente e por meio de memorização, pode ocorrer de as informações não se associem ou se associem pouco aos conceitos anteriormente aprendidos (Präss, 2012).

Tendo em vista que os cursos de nível superior possuem o objetivo de formar futuros profissionais (Mazzioni, 2013) e que os discentes esperam adquirir competências necessárias para uma futura profissão (Araujo & Moraes, 2012; Rebele & Pierre, 2019; Silva et al., 2013) é essencial que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa, pois o mercado exige, cada vez mais, profissionais com uma maior capacidade crítica e reflexiva (Bazani & Miranda, 2018; Rebele & Pierre, 2019).

Souza (2008) concluiu em sua pesquisa que o nível de formação do aluno anterior ao seu ingresso em uma instituição de ensino superior possui grande influência em seu desempenho acadêmico. Ferreira et al. (2014) constaram que o ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu* também está relacionado ao desempenho acadêmico durante o curso de graduação em Contabilidade. Com isso, percebe-se que a aprendizagem significativa é relevante para a formação contínua e progressiva do estudante

No curso de Graduação em Ciências Contábeis, Rocha e Leal (2020), em sua pesquisa com abordagem mista, buscaram analisar se o uso de metodologias ativas na disciplina de Análise de Custos oferecida no curso contribui para uma aprendizagem significativa dos estudantes. Foi aplicado um quase-experimento com 87 participantes. Os autores evidenciaram que o uso de metodologias ativas na disciplina investigada contribui para uma aprendizagem significativa. Verificaram ainda, conforme relatos dos estudantes na etapa qualitativa, que as metodologias ativas propiciaram condições necessárias para a ocorrência da aprendizagem

significativa. Percebe-se com os achados do estudo que o método de ensino influencia no processo de aprendizagem e contribuem para melhor desempenho acadêmico. Sendo que a participação ativa do estudante nesse processo auxilia no desenvolvimento de competências requeridas para a atuação profissional. Importante ressaltar que no curso de Ciências Contábeis ainda há a predominância da aplicação de metodologias de ensino tradicionais e que a adoção de metodologias ativas ainda é incipiente no curso. Isso, traz reflexão sobre a preparação dos docentes para a adoção de metodologias ativas de ensino.

Adotando uma abordagem qualitativa e a estratégia de pesquisa estudo de caso único, Vendramin e Araujo (2020) buscaram analisar, com base nos pressupostos da aprendizagem significativa, a aplicação da estratégia de ensino método do caso na disciplina de Contabilidade Introdutória lecionada para séries iniciais de cursos de graduação. As autoras concluíram que, por se tratar de uma metodologia ativa de aprendizagem, o método do caso aumenta as chances de o aluno se mostrar pré-disposto a aprender de forma significativa, podendo então ser considerado adequado para a ocorrência da aprendizagem significativa na disciplina analisada. As autoras consideram que o método do caso com a apresentação de situações reais aos estudantes estimula e promove a aprendizagem significativa defendida por Ausubel et al. (1968), que indica que o relacionamento de conhecimentos anteriores com um novo conteúdo facilita a assimilação. O método do caso promove a interdisciplinaridade de conteúdos aplicados no curso e adotados para a resolução de problemas e discussão de possíveis decisões considerando a lacuna apresentada no caso.

Nesse contexto é possível observar a importância da TAS no processo de aprendizagem do estudante. Contudo, é necessário que se analise todos os processos de aprendizagem percorridos pelos discentes, incluindo os métodos de avaliações realizadas que também influenciam na assimilação dos conteúdos aprendidos podendo, assim, estimular a aprendizagem significativa do aluno em dimensões cognitivas e não-cognitivas (Vianna, 2005).

2.2 Modalidades de Avaliação

Uma avaliação pode ser definida como uma atividade que mede o desempenho do que está sendo colocado em prova (Scriven, 1966), com o objetivo de auxiliar o estudante em seu desenvolvimento pessoal (Luckesi, 2013). Abreu e Masetto (1983) explicam que avaliação é uma parte integrante do processo e dos objetivos que são propostos ao longo da atividade de ensino-aprendizagem. Anastasiou e Alves (2009) definem que o processo de ensino-aprendizagem, chamada também de ensinagem, é a prática entre o professor e estudante no que engloba tanto a ação de ensinar quanto a de apreender.

Uma das maneiras de verificar se os estudantes adquiriram competências necessárias para sua futura profissão é por meio de avaliações classificadas metodologicamente pela Teoria da Avaliação (Scriven, 1966). As avaliações são compreendidas nas modalidades diagnóstica, formativa e somativa, sendo que cada uma delas apresentam funções que quando associadas entre si, auxiliam no entendimento do seu propósito (Haydt, 1991) e possibilitam que espaços variados sejam utilizados no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira et al., 2022).

A avaliação diagnóstica é utilizada com o objetivo de diagnosticar o nível do conhecimento do discente no início de um novo ciclo de aprendizagem (Almeida, 1997; Haydt, 1991). Já a formativa se resume em verificar o que os discentes sabem e conseguem fazer com a matéria até aquele momento, localizando deficiências e, com isso, o direcionando os alunos para que consigam alcançar os objetivos propostos no decorrer do processo de aprendizagem (Almeida, 1997; Haydt, 1991; Piletti, 2007). Por fim, a avaliação somativa ocorre no final de uma unidade de aprendizagem e possui a função de comparar, classificar e valorizar os resultados dos discentes ao final do processo, apresentando, assim, conclusões sobre a sua aprendizagem (Almeida, 1997; Fernandes, 2011; Haydt, 1991; Shaftel & Shaftel, 2007).

Métodos de avaliações de caráter formativo podem ser utilizados para que haja uma avaliação em relação a aprendizagem significativa, sendo que, em alguns momentos, podem ser utilizadas avaliações de caráter somativos (Belmont, 2016). Porém, deve ser observado se a avaliação somativa utilizada no processo avaliativo não está avaliando puramente a capacidade dos estudantes de memorizar conceitos (Belmont, 2016).

Piletti (2007) categoriza alguns métodos avaliativos mais utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os com os tipos de modalidades apresentadas pela teoria da avaliação, conforme adaptado para o Quadro 1.

Quadro 1

Métodos de avaliação utilizados pelas modalidades de avaliação

Modalidades de avaliação	Métodos de avaliação utilizados
Diagnóstica	Pré-teste; Teste diagnóstico e Ficha de observação
Formativa	Observações; Exercícios; Questionários e Pesquisas
Somativa	Provas objetivas e Provas subjetivas

Fonte: Adaptado de Piletti (2007, p. 197).

Considerando os objetivos da avaliação, Luckesi (2013) alerta que o processo de avaliação é visto pelos estudantes como promoção, normalmente eles estão interessados em saber como será a avaliação para a promoção final do período escolar, querem saber as modalidades pelas quais as notas serão atribuídas. Segundo o autor, no decorrer do ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas e o que predomina é a nota, os estudantes não dão importância como elas foram obtidas nem por quais caminhos, não se interessam com o percurso ativo do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, torna-se relevante o professor gerenciar o processo de avaliação, compreendendo e aplicando as modalidades propostas pela Teoria da Avaliação (Scriven, 1966), sendo: diagnóstica, formativa e somativa. Assim, os estudantes poderão valorizar as diversas etapas do processo avaliativo, entendendo o propósito da associação das funções das modalidades de avaliação aplicadas com o objetivo de auxiliar a aprendizagem.

Na perspectiva do professor, Luckesi (2013) aborda que alguns docentes utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem. Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: Estudem! O dia da prova vem aí e vocês verão o que vai acontecer. Tais atitudes dos professores demonstram a avaliação como um fator negativo de motivação, ou seja, o estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes e significativos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova (Luckesi, 2013).

Já para identificar se durante o processo de avaliação houve aprendizagem significativa, Belmont (2016) afirma que é necessário que os alunos consigam resolver diferentes problemas que envolvam os mesmos conceitos em diferentes níveis de dificuldade e que possam explicar o fenômeno estudado com suas próprias palavras. Para Munhoz (2004), é preciso considerar aspectos que afirmam que o aluno não só entende o conteúdo, mas que ele também consiga demonstrar habilidades relacionadas a matéria por meio de alguma ação.

Em uma pesquisa realizada com 141 docentes atuantes em 25 cursos de graduação em Ciências Contábeis, Barbosa et al. (2020) utilizaram testes estatísticos de correlação linear, comparação múltipla de proporções e Kruskal-Wallis para analisar as modalidades de avaliação adotadas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis à luz da Teoria da Avaliação. Os autores identificaram que os professores adotam as modalidades de avaliação somativa e formativa da Teoria da Avaliação com o propósito de refletir melhor o nível de aprendizagem do discente. Além disso, segundo os autores, a literatura sobre o tema defende que modalidade formativa associada à modalidade diagnóstica permite que o processo de ensino-aprendizagem seja mais bem estruturado e direcionado aos diferentes níveis de

aprendizagem dos discentes, possibilitando que eles adquiram as competências necessárias para sua futura profissão.

Com a finalidade de analisar as atividades de avaliação de uma disciplina introdutória de contabilidade de custos, Behr et al. (2018), levando como base a metodologia de aprendizagem significativa, evidenciaram em sua pesquisa como a organização da disciplina ao longo de 12 semestres letivos influenciam no aprendizado dos alunos. Os autores concluíram que a inter-relação entre os conteúdos abordados e as diferentes formas de avaliação, tais como a realização de exercícios e trabalhos que relacionam a teoria com a prática, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Considerando o ensino remoto, Menezes (2021) desenvolveu um estudo com o propósito de demonstrar algumas possibilidades de estratégias de avaliação da aprendizagem que os docentes possam utilizar em sua prática docente durante o ensino remoto. Os resultados evidenciaram que a diversificação de atividades avaliativas propostas por meio da plataforma digital é viável e possível de desenvolver remotamente. Foram propostas diversas atividades avaliativas, como: criação de histórias em quadrinhos, escrita de relatos, fóruns de discussão, infográficos, mapa conceitual, *podcast*, quizzes e videoaulas. O autor defende que as múltiplas possibilidades de avaliação auxiliam, em termos de apropriação do conhecimento e de habilidades mínimas, na evolução do educando.

Contudo, as modalidades de avaliações aplicadas pelos docentes é um importante passo tanto para identificar se o estudante alcançou uma aprendizagem significativa quanto para auxiliar a formação do modelo de aprendizagem convergente com o objetivo proposto para o presente estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como descritiva e a abordagem adotada no estudo é qualitativa. O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a de certificado de apresentação de apreciação ética 52597621.9.0000.5152.

Com o intuito de identificar as modalidades de avaliações aplicadas no curso de Ciências Contábeis foi realizado uma análise das falas e entrevistas coletadas de estudantes do curso, por meio de duas etapas. Sendo que para cada etapa, um roteiro de perguntas foi elaborado pelos autores com base na literatura apresentada nesta pesquisa.

Na primeira etapa, foram coletados os relatos dos estudantes no evento “Roda de conversa ‘modalidades de avaliação no curso de Ciências Contábeis: quais são as regras, intenções e instrumentos?’” Organizado pelo Grupo PET Ciências Contábeis da UFU em parceria com os autores da pesquisa. A roda de conversa ocorreu no mês de setembro de 2020, com uma carga horária total de duas horas, por meio de uma plataforma de videoconferência baseada em nuvem.

O evento foi conduzido por uma docente convidada da área de educação que, junto aos autores da pesquisa, elaborou um roteiro direcionador para o debate, que incluiu a modalidade e métodos de avaliação, periodicidade, coerência e função das avaliações, assim como suas diferenças no ensino remoto e presencial. A roda de conversa contou com 30 participantes, sendo 29 deles alunos do 2º ao 9º período do curso de Ciências Contábeis da UFU.

Na segunda etapa, para complementação e aprofundamento da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com cinco graduandos do curso de Ciências Contábeis, cujo roteiro foi elaborado de forma semiestruturada e as falas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Esse roteiro foi estruturado em quatro blocos com questões sobre a modalidade da avaliação, a periodicidade da avaliação, a coerência da avaliação, e a função da avaliação. As questões

buscaram estabelecer relação entre avaliação e aprendizagem significativa (Ausubel et al., 1968; Haydt, 1991; Scriven, 1966).

Referente as entrevistas, os 5 estudantes participantes têm entre 21 e 24 anos e estavam matriculados no 7º ao 10º período do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFU. Todos os entrevistados possuem experiência profissional e já realizaram atividades acadêmicas (monitoria, participação no PET e/ou iniciação científica). A opção de entrevistar estudantes a partir do sétimo período ocorreu pelo fato de todos terem experienciado modalidades de avaliação no curso no ensino presencial e no ensino remoto. As entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2021.

Para a interpretação dos dados foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2011). Com base nesse método, para realizar a análise, os dados levantados pelas entrevistas e evento, nas etapas de coleta de dados, foram organizados em três categorias de análise: modalidades, métodos e periodicidade de avaliações; a coerência da avaliação com as metodologias de ensino aplicadas nas disciplinas; e as funções da avaliação e a aprendizagem significativa.

A primeira categoria de análise se refere às modalidades e métodos de avaliação adotadas no curso e a periodicidade que foram aplicadas. As modalidades de avaliações estão relacionadas à Teoria da Avaliação, que divide as avaliações em três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa (Haydt, 1991; Scriven, 1966). Quanto aos métodos, foram considerados os formatos adotados pelos docentes para a aplicação das avaliações e associados as modalidades, conforme a categorização proposta por Piletti (2007) e apresentado no Quadro 1 desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Modalidades, Métodos e Periodicidade de Avaliações

Com as entrevistas, percebeu-se que a maioria dos participantes indicou que os métodos de avaliações mais frequentes no ensino presencial são: provas objetivas e trabalhos em grupos em formato de seminário, que são aplicados de forma frequente durante os períodos letivos. Como exemplificado pelo entrevistado 4:

O tipo de avaliação mais comum é aquela, como se fosse um questionário né, onde o professor apresenta algumas perguntas e nós temos que responder sem consulta, baseado no nosso próprio conhecimento [...]. Além das provas, são passados trabalhos, tanto no formato de seminário tanto o de apenas entregar a pesquisa. (Entrevistado 4)

Em consonância com a passagem anterior, o entrevistado 3 revelou que na graduação são aplicados “bastante trabalhos em grupo de apresentações e provas, de forma geral foi o que eu mais vi”. Na roda de conversa, os participantes também confirmaram que os principais métodos de avaliações utilizadas pelos professores como forma de avaliar o conhecimento dos estudantes são provas e seminários – métodos associados a modalidade de avaliação somativa (Piletti, 2007).

Os entrevistados citaram algumas outras modalidades de avaliação aplicadas por alguns docentes do curso, como trabalhos em formatos de debates, relatórios e aplicações de questionários. Que são métodos de avaliação associados a modalidade de avaliação formativa (Piletti, 2007) e que, segundo Belmont (2016), é mais utilizada no processo de aprendizagem significativa.

Pelos relatos, identificou-se que, durante o ensino remoto, os docentes optaram por aplicar provas, método de avaliação associada com a modalidade somativa (Piletti, 2007). O que não corrobora com as considerações feitas por autores que pesquisam sobre aprendizagem significativa (Rocha & Leal, 2020; Vendramin & Araujo, 2020), visto que eles apontaram que

metodologias ativas, como as utilizadas nas modalidades de avaliação formativa, proporcionam resultados melhores para os estudantes.

Quando perguntados se houve alteração nos métodos de avaliação no ensino remoto comparado com o ensino presencial, os entrevistados informaram que as aplicações de provas eram mais recorrentes no ensino presencial. Já no ensino remoto, os professores preferiam a aplicação de trabalhos com o formato parecido com o que era no presencial, porém com uma maior periodicidade, como afirma o entrevistado 3: “[...] as atividades da maioria das matérias que eu tive no ensino remoto foram semanais, então é algo que eu acho que não tive no presencial, o formato da avaliação é bem parecido, mas com uma maior periodicidade”.

Considerando as citações dos estudantes, verifica-se que eles percebem uma alteração na periodicidade de aplicação das avaliações no ensino remoto. Entende-se que avaliações aplicadas por etapas nas disciplinas poderão contribuir para um melhor acompanhamento dos professores e auxiliar os estudantes na compreensão e revisão dos conteúdos ministrados, principalmente com a diversificação de métodos de avaliação. Conforme os achados de Behr et al. (2018) que a inter-relação entre os conteúdos abordados e as diferentes formas de avaliação, desempenham um papel fundamental para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Na roda de conversa, os estudantes também relataram um aumento na quantidade e na periodicidade das avaliações aplicadas pelos professores no ensino remoto, como apresentado pelo participante 5: “realmente, os professores estão passando muito mais atividades avaliativas. Está sendo muito mais difícil de acompanhar todas as matérias”. Percebe-se que os professores devem planejar o formato e a periodicidade das avaliações, mantendo um equilíbrio, para não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem. Visto que uma maior quantidade de avaliação pode não contribuir para a aprendizagem e ainda pode sobrecarregar o docente nesse processo, não permitindo que ele tenha tempo de refletir de que forma aquela atividade atesta o conhecimento do estudante.

Contudo, também houve participantes que ressaltaram positivamente a diferente forma de aplicação das atividades avaliativas no ensino remoto. Por ser mais difícil de se fiscalizar a aplicação de algum método avaliativo, de acordo com os entrevistados e os participantes da roda de conversa, a quantidade de avaliações permitindo consulta no ensino remoto aumentaram, que, de acordo com a participante 11, foi algo benéfico para o seu aprendizado:

[...] as vezes para estudar para a prova você tem que apelar para um processo que vai mais para decorar do que aprender, principalmente dependendo de como foi desenvolvido o semestre deste aluno. Agora no ensino remoto, o que eu vejo, pelo menos na minha percepção, na minha realidade, é que eu tenho construído um semestre muito mais sólido, porque, por exemplo, nenhuma atividade eu preciso decorar nada para fazê-la, eu posso construir a minha base de pesquisa, construir a minha consulta. (Participante 11)

Percebe-se, por esse trecho da fala do participante 11, que ele enxerga o seu aprendizado no ensino presencial como mecânico, evidenciado pelo trecho “um processo que vai mais para decorar do que aprender” e que no ensino remoto, ele tende para uma aprendizagem mais próxima a significativa, visto que ele afirma que “nenhuma atividade eu preciso decorar nada para fazê-la, eu posso construir a minha base de pesquisa, construir a minha consulta”.

O participante 11 ainda questiona, ao falar sobre a diferença do ensino presencial para o remoto, a necessidade de atividades que ‘colocam’ o estudante para decorar determinado conteúdo:

[...] eu hoje vejo isso até uma coisa meio ultrapassada que a gente tinha no ensino presencial, que era essa necessidade de você ficar fazendo o aluno fazer as coisas sem ter um embasamento naquele momento, porque você acaba, de fato, sem condições **colocando essa pessoa para decorar aquele conteúdo**, e a gente sabe, por diversos estudos, que quando você decora simplesmente você tem uma chance de perder este conteúdo na sua mente muito mais rápido do que se você realmente tivesse uma construção sólida

dele [...] a principal diferença está nisso: no presencial era decorar e fazer sem consulta, no ensino remoto você vem construindo a matéria com mais solidez. Eu acredito que tem até uma chance mais de retenção [do conteúdo]. [...] quando a gente voltou no ensino remoto eu venho retendo muito mais conhecimento do que os anos anteriores na graduação. (Participante 11, grifo nosso)

O participante 11 indica, pela sua fala, que atividades sem consulta a materiais de apoio não promovem a assimilação de conteúdo de forma cognitiva como preconizado pela TAS, visto que ele percebe o fato de não haver consulta como uma necessidade de decorar o conteúdo para realização da atividade avaliativa. Um outro ponto que se pode analisar da fala do participante 11 é que no ensino presencial ele percebe que não há uma clareza na proposição de atividades avaliativas por parte do docente, como ele expõe no trecho “que era essa necessidade de você ficar fazendo o aluno fazer as coisas sem ter um embasamento naquele momento”, o que traz o seguinte questionamento: os docentes, durante o ensino presencial, pecam em não explicar e associar as atividades ao conteúdo ou o fato de ser possível fazer a atividade com consulta ao material de apoio torna o objetivo da atividade mais palpável.

Já em dissonância a passagem do último participante, alguns entrevistados e participantes acreditam que as modalidades de avaliações aplicadas no ensino presencial agregavam mais na aprendizagem dos estudantes, como ressaltado pelo entrevistado 4: “no quesito aprendizagem eu prefiro no presencial pois eu conseguia focar mais, a vantagem do remoto é você conseguir fazer mais calmo, conversando com alguém, pesquisando, mas no quesito de aprendizagem, no presencial eu acabava fixando muito mais”.

Entende-se que fixar o conteúdo, como relatado pelo entrevistado 4, faz parte do processo de assimilação de novos conteúdos. Como explicam Ausubel et al. (1968) e Moreira (2017), a assimilação de um conhecimento é feita de forma cognitiva ao associar uma informação nova ao que já se sabe, de forma genérica, sobre o assunto, permitindo que haja uma aprendizagem significativa. Percebe-se também a necessidade de o docente procurar conhecer o perfil de aprendizagem dos estudantes para que, ao longo do semestre letivo, o professor possa diversificar as metodologias de ensino e as modalidades de avaliação.

4.2 Coerência da Avaliação com as Metodologias de Ensino Aplicadas nas Disciplinas

No que se refere ao ensino, é comum a ideia de que a transmissão de conhecimento é unicamente repassada pelos docentes, porém, com a prática de metodologias ativas o professor estimula o aluno a trabalhar ativamente, incentivando sua autonomia e seu senso crítico, tornando possível a aproximação de um ambiente em que o aluno consegue ser o próprio agente de sua aprendizagem (Kane, 2004; Kern, 2002). O que caracteriza uma aprendizagem significativa.

De acordo com o entrevistado 3, a simples aplicação de provas objetivas não é um bom método para “medir o conhecimento” do aluno, pois muitas vezes, em sua experiência pessoal, o entrevistado diz ter conseguido uma boa pontuação nas avaliações, mas depois de alguns dias acaba por esquecer o conteúdo, pois tinha apenas decorado para a realização da avaliação. Decorar um conteúdo para uma avaliação pode ser compreendida como uma forma de aprendizagem mecânica, visto que não há assimilação e construção de conhecimento (Ausubel et al., 1968; Präss, 2012). O entrevistado relata ainda que tiveram algumas avaliações no modelo de provas objetivas em que não conseguiu um bom desempenho, porém conseguiu absorver bem o conteúdo trabalhado na disciplina. O que pode ser um indicativo de que o método de avaliação aplicado pode não ser o melhor para comprovar a sua aprendizagem significativa.

Para o entrevistado 3, a fixação do conteúdo ocorre mais facilmente quando é apresentado de maneira prática, como pode ser percebido em sua fala: “[...] quando eu consigo visualizar o conteúdo na prática eu levo para o resto da vida, mas quando fica só na teoria, para responder a prova, eu acabo esquecendo, sabe? Não é algo que ficou fixado na minha mente.”.

Percebe-se que o estudante indica preferência pela modalidade de avaliação formativa, no qual são mensurados o aprendizado do conteúdo no decorrer da disciplina, direcionando os alunos para que consigam alcançar os objetivos propostos no decorrer do processo de aprendizagem (Almeida, 1997; Haydt, 1991; Piletti, 2007).

Já quando questionado sobre a coerência das avaliações em relação as metodologias de ensino aplicadas pelos professores, o entrevistado 1 afirma que o tipo de conteúdo deveria influenciar os métodos de ensino e avaliações aplicadas: “para mim eu já acho que é um caso muito individual, porque me vem na cabeça professores que utilizaram o mesmo método expositivo e a mesma aplicação de listas de exercícios, só que para um tipo de conteúdo gerou aprendizado e para outro não”. Sobre a relação entre o tipo do conteúdo estudado o entrevistado relatou achar “que influência principalmente quando temos uma matéria mais prática e uma matéria mais teórica”. Percebe-se a relevância do docente adotar, conforme o objetivo pedagógico e o conteúdo ministrado, metodologias de ensino diversificadas e de preferência, ativas. O uso de metodologias ativas contribui para uma aprendizagem significativa (Rocha & Leal, 2020; Vendramin & Araujo, 2020).

Na roda de conversa, os participantes informaram que mesmo não sendo sempre, majoritariamente, existe uma coerência nas avaliações relacionadas as metodologias de ensino aplicadas. Já o participante 11 relatou ter vivido casos de incoerência apenas quando o professor teve algum tipo de atrito com a turma e acabou utilizando a prova como forma de punição, confirmando a afirmação de Luckesi (2013) de que alguns professores ainda utilizam provas como um instrumento de ameaça e tortura com o intuito de disciplinar os alunos em sala de aula. O autor afirma que a avaliação de aprendizagem deveria ser um ato amoroso, porém acabou se tornando um tema angustiante (Luckesi, 2013).

Ainda em consonância com Luckesi (2013), um dos objetivos da avaliação é auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensino-aprendizagem. Então, é de suma importância que os alunos possuam algum tipo de *feedback* relacionado as avaliações realizadas.

Quando questionados se os professores apresentavam devolutiva sobre as avaliações aplicadas nas disciplinas houve uma dissonância nas respostas dadas tanto pelos entrevistados quanto pelos participantes da roda de conversa. Alguns falaram que, de alguma maneira, a maioria dos professores davam *feedbacks* para os alunos, sendo por devolutivas logo após a aplicação das avaliações ou por reuniões particulares com os estudantes. Porém, tiveram participantes que informaram não ser uma prática comum e outros que relataram nunca ter esse tipo de experiência com os professores. No entanto, a maioria informou que os professores estavam sempre abertos caso os alunos fossem procurá-los para receber este tipo de devolutiva. Tais resultados são convergentes com os achados da pesquisa de Barbosa et al. (2020).

Uma das estratégias que podem ser adotadas pelo docente para que haja uma maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem são as intervenções realizadas pelos professores durante a aplicação das atividades, ajudando a desenvolver uma boa relação entre o professor e o estudante. De acordo com os entrevistados, os professores possuem o costume de aplicar essas intervenções, principalmente quando é alguma atividade em forma de seminário, como afirma o entrevistado 1: “na parte de apresentação de trabalhos, os trabalhos em grupo sempre tiveram intervenção, ou o professor fazia intervenção durante a apresentação ou fazia o comentário no final”.

Os estudantes percebem que as interações e *feedbacks* dos professores nas avaliações realizadas em sala de aula são positivas e auxiliam na assimilação dos conteúdos discutidos, estimulando a aprendizagem significativa do estudante (Vianna, 2005). As interações do professor no decorrer das avaliações são convergentes com os preceitos da avaliação formativa, visto que possibilita analisar o aprendizado e deficiências que poderão ser trabalhadas para

alcançar os objetivos propostos no processo ensino-aprendizagem (Almeida, 1997; Haydt, 1991; Piletti, 2007).

4.3 Funções das Avaliações e a Aprendizagem Significativa

Uma vez que, de acordo com Abreu e Masetto (1983), a avaliação é parte importante do processo de ensino-aprendizagem, é essencial que os docentes consigam aplicar as modalidades de avaliações de maneira que auxiliem os alunos a alcançar uma aprendizagem significativa, melhorando assim a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes.

De acordo com o entrevistado 1, a avaliação possui o objetivo de verificar se houve uma absorção de conteúdo por parte do aluno, assim como para certificar se o método de ensino aplicado está realmente sendo efetivo, visão que está em consonância com Anastasiou e Alves (2009) na definição de ensinagem. Apesar disso, nem sempre a aprendizagem do estudante consegue ser medida pela avaliação proposta, como no caso do entrevistado 3 que relatou não ter conseguido um bom resultado em uma avaliação, mas que ele entende que absorveu o conteúdo avaliado.

Todos os entrevistados e participantes da roda de conversa afirmaram que as avaliações aplicadas no curso contribuem para a aprendizagem dos estudantes, porém, a grande maioria disse aprender mais realizando listas de exercícios, questionários e fichamentos do que realizando apenas provas objetivas. O entrevistado 3 afirmou preferir também a aplicação de atividades práticas para o seu aprendizado, porém ressaltou que o aprendizado relacionado a avaliações realizadas possui uma grande variação entre os estudantes:

As matérias que eram mais práticas eu realmente aprendi a fazer para poder realizar a prova. Algumas matérias que eram mais teóricas, eu realmente decorei, mas são poucas as teóricas [...] Assim, acho que pode depender da pessoa, eu não sou muito aquela pessoa visual, existe tipos de aprendizagem diferentes, então eu aprendo muito praticando. (Participante 3)

O entrevistado 2 citou um exemplo de processo avaliativo pouco recorrente aplicado no ensino remoto, mas que chamou sua atenção, e, em sua visão, acabou contribuindo muito para o seu aprendizado. O método era a realização de relatórios semanais sobre o que o aluno havia aprendido sobre a matéria e, ao final do semestre, um relatório com todas as informações aprendidas no semestre. De acordo com o entrevistado, além deste método melhorar a habilidade de escrita do estudante, ele acaba incentivando também o aluno a revisar o conteúdo constantemente, facilitando então o processo de associação e assimilação dos conceitos atuais com os anteriores, importante passo para que haja aprendizagem significativa (Ausubel et al., 1968; Moreira, 2017).

Ainda o entrevistado 2, ao falar sobre sua preferência por aplicações de atividades práticas, ressaltou que muitos colegas tinham dificuldade em realizar esse mesmo tipo de atividade “é complicado esse sistema, porque cada um aprende de uma maneira diferente [...] por mais que eu tenha aproveitado muito, muitas pessoas não conseguiram aproveitar a matéria [...] eles não conseguiam aproveitar de fato o que estava sendo discutido ali”. Ao falar como é interessante a facilidade de cada pessoa em lidar com tipos diferentes de aprendizagens o entrevistado 2 levantou a questão: “é complexo ao mesmo tempo né, porque como é que vocês [professores] vão propor algo que abrange esses dois modelos de pessoas?”.

Questão essa que corrobora com a importância de o professor realizar diferentes tipos de avaliações (Menezes, 2021), pois, como afirmou o entrevistado 3, cada aluno possui um tipo de facilidade em relação aos métodos de aprendizagem, quando um aluno se depara com um método que possui maior aptidão, ele se encontra mais inclinado a ter uma aprendizagem significativa, logo, para abranger todos os tipos de aprendizagem é importante que se tenha diferentes tipos de métodos avaliativos.

Ainda sobre aprendizagem significativa, Ausubel et al. (1968) citam três condições para que ocorra este tipo de aprendizagem, sendo elas: i) conhecimento prévio relevante; ii) material significativo; e iii) o aluno deve optar por aprender de forma significativa. Para avaliar se o aluno possui conhecimento prévio relevante, é de suma importância que o professor aplique avaliações diagnósticas, que possui o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento do discente, de modo a possibilitar que o professor defina as melhores metodologias e modalidades de avaliação para aquele contexto (Almeida, 1997; Haydt, 1991).

Visto isso, quando questionados sobre a aplicação de avaliações desse tipo no início de um novo ciclo de aprendizagem, todos os participantes relataram que os professores não possuem o costume de aplicar avaliações diagnósticas. Foi ressaltado que, de acordo com a experiência dos entrevistados durante o curso, apenas alguns professores aplicaram esse tipo de atividade, como afirma o entrevistado 2 “de todas as matérias que eu peguei só um professor fez. Agora, neste semestre [...] o professor deixou um questionário para ver como a gente sabe, então não é muito comum.”.

Almeida (1997) e Haydt (1991) explicam que a avaliação diagnóstica pode ser aplicada no início de um novo ciclo de aprendizagem. Assim, acredita-se que esse momento pode servir de balizador para que o professor teste a forma de aprendizagem da turma, aplicando diferentes métodos de avaliação além dos categorizados por Piletti (2007) para aquele ciclo e, com base nos resultados, adapte a metodologia de ensino para direcionar a uma aprendizagem mais significativa.

As avaliações, além de evidenciar que o aluno domina o conteúdo apresentado, possibilita também que o estudante demonstre suas habilidades por meio de alguma ação (Munhoz, 2004), com isso, é perceptível a importância que as avaliações possuem para que haja uma aprendizagem significativa. De acordo com Moreira (2017), para verificar a ocorrência da aprendizagem significativa, o professor deve avaliar os alunos de uma maneira que seja nova e não familiar, exigindo assim o novo conhecimento adquirido pelo aluno, o que ressalta a importância de se ter diferentes métodos avaliativos durante o processo de ensino-aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela análise realizada, considerando o objetivo proposto para este estudo, percebeu-se que os estudantes possuem visões diferentes sobre os métodos avaliativos aplicados pelos docentes, tendo aptidões e preferências em variados métodos, demonstrando assim a importância da diversificação dos métodos avaliativos aplicados durante o processo de ensino-aprendizagem para se ter uma aprendizagem significativa. Porém, pelos relatos dos entrevistados e dos participantes da roda de conversa é possível notar que os professores não realizam essa diversificação na maioria dos casos, optando preferencialmente por avaliação de formato somativo, fazendo a aplicação apenas de provas e trabalhos objetivos. Sendo que utilizar métodos avaliativos poucos diversificados não agregam ao processo de ensino-aprendizagem do estudante (Menezes, 2021).

A aplicação apenas de avaliações objetivas (somativas), de acordo com os próprios entrevistados, acaba não sendo um método eficiente para medir o desempenho dos alunos, já que, em alguns relatos, os estudantes afirmaram ter conseguido uma boa pontuação nesse tipo de avaliação, porém não obteve um entendimento e uma retenção significativa do conteúdo, demonstrando que o discente, durante o processo de ensino-aprendizagem, obteve apenas uma aprendizagem mecânica. Houve também relatos afirmando que o estudante não obteve uma boa pontuação nas avaliações somativas aplicadas pelos docentes, porém diz ter absorvido bem o conteúdo relacionado a avaliação, o que contribui para a importância de se aplicar outros métodos avaliativos.

Apesar da predominância de avaliações somativas, os estudantes relataram perceber uma coerência em suas aplicações, pois possuem o objetivo de apresentar conclusões sobre a aprendizagem dos alunos, sendo então importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, alguns estudantes relataram casos em que o professor utilizou este tipo de avaliação como forma de punição por possuir algum atrito com a turma, ato reprovado por Luckesi (2013), pois, de acordo com o autor, a avaliação deveria ser um ato amoroso, não um tema angustiante como acabou se tornando.

A grande maioria dos entrevistados e dos participantes da roda de conversa afirmaram ter um melhor aprendizado realizando modalidades de avaliações formativas, como listas de exercícios, questionários e fichamentos, reforçando que tais modalidades contribuem para a aprendizagem significativa. Os resultados convergem com a pesquisa de Barbosa et al. (2020), quanto a não realização de avaliações diagnósticas, sendo que a aplicação desse tipo de modalidade de avaliação facilitaria os docentes a elaborarem planos de ensino condizentes com a realidade dos estudantes, podendo assim, contribuir mais para a aprendizagem significativa dos discentes.

Os entrevistados e participantes desta pesquisa afirmaram que grande parte dos professores apresentam devolutivas aos alunos durante o horário de aula, porém alguns alunos relataram não receber *feedbacks* individualizados após a realização das atividades avaliativas, mas informaram também que os professores estavam abertos caso os alunos fossem procurá-los para receber este tipo de devolutiva.

No que se refere ao ensino remoto, grande parte dos estudantes afirmaram não perceber diferenças nos tipos de avaliações aplicadas pelos docentes em relação ao ensino presencial, mas sim na periodicidade de aplicação dessas avaliações. Os estudantes acabaram realizando, na maioria dos casos, as mesmas atividades avaliativas, como provas e trabalhos objetivos, porém relataram que os professores passavam trabalhos objetivos com mais frequência do que era de costume no ensino presencial. Tais relatos evidenciam que os docentes fizeram somente a transição de métodos avaliativos utilizados no ensino presencial para o remoto, com o apoio das tecnologias. Tal fato pode ser motivado pela falta de qualificação dos docentes quanto ao ensino *online* e/ou por desconhecer métodos avaliativos adequados para as estratégias de ensino adotadas no ambiente virtual de aprendizagem.

Houve uma dissonância sobre a preferência do ensino remoto pelos relatos dos estudantes, alguns afirmaram ter uma maior aptidão pelo ensino presencial, pois possuíam dificuldades em focar no ensino remoto. Já outros relataram conseguir reter a matéria com mais facilidade e solidez no ensino remoto, pois conseguem focar mais em aprender do que em decorar o conteúdo apresentado pelo professor, já que a grande parte das avaliações são abertas para consulta.

As implicações do estudo indicam que estudantes e professores possuem responsabilidades no processo de avaliação, principalmente para alcançar a aprendizagem significativa no curso de Ciências Contábeis. Sendo que cabe ao estudante ser engajado com a sua formação, estudando o conteúdo proposto, visando um estudo que não se centre na aprendizagem mecânica (Ausubel et al., 1968; Präss, 2012). Cabe ao professor elaborar avaliações com metodologias que atestem a aprendizagem do aluno e se essa aprendizagem foi significativa. Para isso, a literatura aponta que metodologias ativas tendem a contribuir com a aprendizagem significativa e que modalidades formativas de avaliação corroboram com tal metodologia (Barbosa et al., 2020; Behr et al., 2018; Rocha & Leal, 2020; Vendramin & Araujo, 2020).

Os resultados trazem a luz também para as diferenças nas modalidades de avaliação no ensino remoto e no presencial ao identificar que na visão dos discentes participantes da pesquisa, os docentes durante o ensino remoto optaram por avaliações de modalidades somativas, como provas (Piletti, 2007) e em menores intervalos de tempo. Enquanto no ensino

presencial, os alunos relataram que há uma maior variação no processo avaliativo, com aplicação de trabalhos em grupo, trabalhos em formatos de debates, relatórios e questionários, que são métodos condizentes com a modalidade formativa de avaliação (Piletti, 2007).

Assim, a pesquisa traz contribuições práticas para os docentes, que poderão refletir e planejar métodos de avaliação que poderão ser aplicados considerando os objetivos pedagógicos pleiteados em suas disciplinas. Para os gestores acadêmicos, entende-se que o estudo contribui para auxiliar na revisão dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, revisando e incluindo métodos de avaliação que sejam interativos e que possam proporcionar a aprendizagem significativa dos estudantes. Ressalta-se a contribuição teórica do estudo na aplicação empírica sobre o tema para complementação da literatura na área de educação contábil, apresentando as modalidades de avaliações aplicadas no curso de Ciências Contábeis e suas contribuições para a aprendizagem significativa na percepção dos estudantes.

Para futuras pesquisas, sugere-se analisar a relação de aprendizagem significativa e modalidades de avaliação em outros cursos e instituições de ensino, é sugerido também realizar a análise na visão dos docentes, comparando assim com o resultado encontrado por essa pesquisa. Sugere-se também que outras pesquisas analisem as modalidades de avaliações após a normalização do ensino e a volta do presencial, ressaltando se houve diferenças após o longo período de ensino remoto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq e FAPEMIG pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. C. T. A. de, & Masetto, M. T. (1983). *O professor universitário em aula: Prática e princípios teóricos* (3a ed.). MG Ed. Associados.
- Almeida, A. M. F. da P. M. de. (1997). A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 2(2), 37-50.
- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2009). Estratégias de ensinagem. In L. G. C. Anastasiou & L. P. Alves (Eds.), *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (5a ed., pp. 67-100). Editora Univille.
- Araujo, A. O., & Moraes, V. F. de, Jr. (2012). Avaliação da aprendizagem: Uma experiência do uso do portfólio em uma disciplina do curso de Ciências Contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 4(1), 36-50.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Barbosa, R. S., Leal, E. A., & Pereira, J. M. (2020). Modalidades de avaliação propostas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis: Uma análise à luz da Teoria da Avaliação. *Contabilidade Vista & Revista*, 31(2), p. 157-191. <https://doi.org/10.22561/cvr.v31i2.5280>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bazani, C. L., & Miranda, G. J. (2019). Fases da vida profissional docente. In G. J. Miranda, E. A. Leal, & S. P. C. Casa Nova (Eds.), *Revolucionando a docência universitária: Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios e EaD* (pp. 111-118). Atlas.
- Behr, A., Souza, Â. R. L., Oliveira, C., Crestani, J. S., & Schiavi, G. (2018). Aprendizagem significativa no ensino de custos. *Custos e agronegócio on-line*, 14(2), 161-188.

- Belmont, R. S. (2016). Contribuições da teoria da aprendizagem significativa para a avaliação educacional. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review*, 6(3), 79-88.
- Buss, Ricardo N., Sorato, Kátia A. D. L., & Bonifácio, Roseli C. (2007). *A avaliação do ensino e aprendizagem no curso de Ciências Contábeis da UNESC*. (Artigo apresentado em congresso). 7º Colóquio Internacional sobre Gestion Universitaria en America del Sul, Mar del Plata, Argentina.
- Coelho, Marcos A., Barreto, Ranylson S., Neto, & Marcelos, Maria de F. (2008). Gerando aprendizagem significativa: as metáforas na aprendizagem da contabilidade. *Comunicação & Educação*, 13(1), 23-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v13i1p23-31>
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves, & J. M. de Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto.
- Ferreira, M. A., Santos, C. K. S., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2014). *Desempenho discente: O passado determina o futuro?* (Artigo apresentado em congresso). 38º EnANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Haydt, R. C. C. (1991). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (2a ed.). Ática.
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275-286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Kern, B. B. (2002). Enhancing accounting students' problem-solving skills: The use of a hands-on conceptual model in an active learning environment. *Accounting Education*, 11(3), 235-256. <https://doi.org/10.1080/09639280210141680>
- Laffin, Marcos. (2015). Ensinar conceitos em Ciências Contábeis. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 12(25), 47-66. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2015v12n25p67>
- Luckesi, C. C. (2013). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudo e proposições*. Cortez.
- Mazzioni, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 2(1), 93-109.
- Menezes, J. B. F. de. (2021). Práticas de avaliação da aprendizagem em tempos de ensino remoto. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.51281/impa.e021004>
- Moreira, M. A. (2017). *Teorias da aprendizagem* (2a ed.). E.P.U.
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp.
- Oliveira, R. G. de, Mota, A. A., & Sousa, J. A. de. (2022). Avaliação educacional - uma breve análise das modalidades: Diagnóstica, formativa e somativa. *Cadernos da Pedagogia*, 16(34), 21-28.
- Piletti, C. (2007). *Didática geral* (2a ed.). Ática.
- Präss, A. R. (2012). *Teorias de aprendizagem*. ScriniaLibris.
- Rebele, J. E., Pierre, E. K. St. (2019). A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. *Journal of Accounting Education*, 48, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.07.002>
- Ribeiro, Lívia M. D. P., Ribeiro, João E., & Araújo, Uajará P. (2020). Aprendizagem significativa no ensino de Ciências Contábeis: um estudo em uma instituição de ensino de Minas Gerais. *Revista Mineira de Contabilidade*, 21(1), 82-91. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2020v21n1t07>

- Rocha, I. V., Neto, & Leal, E. A. (2020). *Metodologias ativas e a aprendizagem significativa: Um estudo com alunos da disciplina análise de custos*. (Artigo apresentado em congresso). 20th USP International Conference In Accounting, São Paulo, SP, Brasil.
- Sá, P., Monteiro, A., & Lopes, A. (2014). Ensino, avaliação e aprendizagem em universidades brasileiras. In D. Fernandes, A. Borralho, & C. Barreira (Eds.), *Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil: Realidades e perspectivas*. EDUCA.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium*, 110, 1-58.
- Shaftel, J. S., & Shaftel, T. L. (2007). Educational assessment and the AACSB. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 215-232. <https://doi.org/10.2308/iace.2007.22.2.215>
- Silva, M. Z., Theiss, V., & Rausch, R. R. (2013). Avaliação da aprendizagem na educação superior: Relato de uma experiência. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, (Ed. especial Anpad), 363-398.
- Souza, E. S. (2008). *ENADE 2006: Determinantes do desempenho dos cursos de Ciências Contábeis*. [Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília]. Repositório UnB.
- Vendramin, E. de O., & Araujo, A. M. P. de. (2020). A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: Um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. *Revista GUAL*, 13(1), 157-179. <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>
- Vianna, H. M. (2005) *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Líber Livro.