



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

KELIANE DE MELO RAMALHO

**FATORES NORTEADORES NA AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO
DOS DISCENTES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**NATAL - RN
2024**

KELIANE DE MELO RAMALHO

**FATORES NORTEADORES NA AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO DOS
DISCENTES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-Graduação
Em Ciências Contábeis da Universidade Federal Do Rio
Grande Do Norte, como requisito parcial para a
obtenção Do Título De Mestre Em Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Edzana Roberta F. Da C. V.
Lucena.

**NATAL - RN
2024**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais Aplicadas - CCSA

Ramalho, Keliane de Melo.

Fatores norteadores na avaliação por pares e autoavaliação dos discentes no curso de graduação em Ciências Contábeis / Keliane de Melo Ramalho. - Natal, 2024.

102f.: il.

Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. NATAL - RN, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena.

1. Ensino superior - Dissertação. 2. Avaliação por pares - Dissertação. 3. Autoavaliação - Dissertação. 4. Ensino e aprendizagem - Contabilidade - Dissertação. I. Lucena, Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira. II. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 378.014.621:657

KELIANE DE MELO RAMALHO

**FATORES NORTEADORES NA AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO
DOS DISCENTES NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Ciências contábeis, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena

Orientadora

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Joana Darc Medeiros Martins

Membro examinador interno

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Profa. Dra. Wênyka Preston Leite Batista da Costa

Membro examinador externo

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu”.

Eclesiastes 3:1

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e por ter me dado resiliência para suportar as dificuldades que apareceram durante o processo, permitindo-me chegar até aqui.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo Aldecir Peixoto pela paciência, e por estar ao meu lado nos momentos bons e ruins, ajudando-me, apoiando-me e incentivando-me a continuar até o final desta jornada. Também a toda minha família, em especial à minha mãe Célia Maria de Melo, ao meu pai Marcone Ramalho, à minha irmã e ao meu irmão Samara de Melo e Marcelo Melo, que nunca não duvidaram que eu conseguiria chegar até aqui. Aos meus filhos de quatro patas Bela, Zoy, Meggie e Chico pelo carinho nos momentos difíceis.

À minha orientadora professora Doutora Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena, por toda paciência, apoio, confiança, ensinamentos, conselhos e pela disponibilidade e dedicação em prol da conclusão desta dissertação.

Aos membros da banca professora Doutora Joana Darc Medeiros Martins e professora Doutora Wênkyka Preston Leite Batista da Costa, pela disponibilidade em participar da qualificação e da defesa desta dissertação e por todas as contribuições para melhoria deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do Programa do Mestrado, que contribuíram para minha formação profissional e pessoal. Agradeço, ainda, ao corpo técnico administrativo do Mestrado, que foram muito importantes nessa trajetória. À minha turma do mestrado, em especial a minha amiga Sabrina Oliveira, a qual se fez presente, acompanhado todo o processo e estando comigo nessa jornada acadêmica desde a graduação. Obrigada pela irmandade e companheirismo. Às amigas que construí, especialmente Chiara Paula, Isabela Santos, Izabel Oliveira. Obrigada por todas as experiências que vivenciamos nesses dois anos.

Agradeço aos meus mestres Jandeson Dantas, Wênkyka Preston e Sérgio Pedrosa, que foram cruciais para esse momento, pois estiveram incentivando-me e apoiando-me durante toda a graduação para que eu conseguisse chegar até aqui.

Agradeço aos professores e discentes participantes da pesquisa que concordaram e colaboraram de forma voluntária para que ela fosse concluída.

Por fim, agradeço aos meus colegas de trabalho pela compreensão e pela liberação para assistir às aulas e realizar as atividades necessárias, bem como a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão de mais uma etapa tão importante em minha vida.

Muito obrigada a todos(as)!

RESUMO

Entre os paradigmas e caminhos possíveis para avaliar o ensino e a aprendizagem, encontram-se as avaliações formativas, como a avaliação por pares e a autoavaliação, que são ferramentas que proporcionam ao discente a compreensão dos critérios de avaliação e a melhoria na promoção do próprio aprendizado. Assim, este estudo tem por objetivo analisar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis. A pesquisa foi aplicada em três turmas do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados um questionário adaptado dos estudos de Silva e Leal (2021), Soares (2008) e Nogueira (2014), além de entrevistas semiestruturadas por meio de grupos focais com os discentes e docentes. A análise dos dados foi realizada utilizando os *softwares* Stata® 12.0, Excel® e ATLAS.ti 9®. As médias das avaliações por pares e autoavaliação foram tabuladas em uma planilha de Excel® para posteriormente realizar o teste ANOVA. Após a transcrição das entrevistas, foi feita a codificação aberta com a finalidade de associar categorias, seguida pela triangulação dos dados, através da combinação e comparação dos achados com a literatura. De forma sumarizada, os resultados apontam uma aceitação por parte dos discentes e docentes na utilização da AVP e AAV, destacando que estas possuem a capacidade de promover a aprendizagem de forma compartilhada e significativa. Foi possível perceber uma melhoria no processo avaliativo e de aprendizagem, pois os discentes reconheceram a contribuição de uma metodologia e método avaliativo que focam em saber o que o aluno aprendeu e não somente nas notas. Além disso, essas práticas proporcionaram a interação entre grupos, promovendo participação, diálogo e socialização entre aluno e professor de forma mútua, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades apreciadas no meio profissional.

Palavras-chave: avaliação por pares; autoavaliação; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Among the paradigms and possible approaches to evaluating teaching and learning are formative assessments, such as peer assessment and self-assessment, which are tools that provide students with an understanding of assessment criteria and enhance the promotion of their own learning. Thus, this study aims to analyze the guiding factors in the evaluative process of teaching and learning in the context of peer assessment and self-assessment in the Accounting Sciences course. The research was applied to three classes of the Accounting Sciences course at the State University of Rio Grande do Norte (UERN). As data collection instruments, a questionnaire adapted from the studies of Silva and Leal (2021), Soares (2008), and Nogueira (2014) was used, along with semi-structured interviews conducted through focus groups with students and teachers. Data analysis was carried out using the following software: Stata® 12.0, Excel®, and ATLAS.ti 9®. The averages of peer assessments and self-assessments were tabulated in an Excel® spreadsheet to subsequently perform the ANOVA test. After transcribing the interviews, open coding was conducted to associate categories, followed by data triangulation through the combination and comparison of findings with the literature. Summarized results indicate acceptance by students and teachers in the use of peer assessment and self-assessment, highlighting their ability to promote shared and meaningful learning. It was possible to observe an improvement in the evaluative and learning process, as students recognized the contribution of a methodology and assessment method that focus on what the student learned and not just on grades. Furthermore, these practices provided interaction among groups, promoting participation, dialogue, and mutual socialization between students and teachers, contributing to the development of skills valued in the professional world.

Keywords: peers assessment; self-assessment; teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Funções que os MC's fornecem.....	29
Figura 2- Operacionalização da metodologia trabalhada e ferramentas.....	44
Figura 3 - Processo de avaliação no ensino superior	54
Figura 4 - Tipos de avaliação da aprendizagem.....	56
Figura 5 - Eficiência das avaliações formativas	57
Figura 6 - Fatores determinantes no uso da AVP e AAV.....	58
Figura 7 - Percepção dos discentes a respeito do meio de avaliação mais eficaz para a aprendizagem	60
Figura 8 - aplicação da pesquisa	93
Figura 9– aplicação da pesquisa	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - estratégias e metodologias de ensino e seus objetivos educacionais.....	26
Quadro 2 – estudos demais áreas de pesquisa	34
Quadro 3 – Estudos em contabilidade	38
Quadro 4 – Objetivos de pesquisa e métodos	43
Quadro 5 - Síntese da categorização	49
Quadro 6 - código atribuído para os entrevistados	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades curriculares para aplicação do objeto estudado	45
Tabela 2 - Conteúdos integrantes das disciplinas para elaboração dos mapas e aplicação do objeto estudado	45
Tabela 3 - Construtos observados nas Avaliações	46
Tabela 4 - Caracterização perfil dos discentes	50
Tabela 5 - Caracterização perfil dos docentes	51
Tabela 6 - Estatística descritiva notas dos pares e autoavaliação	52

LISTA DE SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRS	International Financial Reporting Standards
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
AICPA	American Institute of Certified Professional Accountants
TAS	Teoria de Aprendizagem Significativa
PBL	Aprendizagem baseada em problemas
ABP	Aprendizagem baseada em projetos
MC's	Mapas Conceituais
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
NBC's	Normas Brasileira de Contabilidade
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
CMAp	Software Cmap Tools
AVP	Avaliação por Pares
AAV	Autoavaliação
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecido
PPGCcon	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização e problemática de pesquisa	14
1.2	Objetivos de pesquisa.....	16
1.2.1	Objetivo Geral.....	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Justificativa	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	Ensino Superior	19
2.1.1	Ensino e aprendizagem em contabilidade.....	20
2.1.2	Teorias da aprendizagem	22
2.1.3	Metodologias de Ensino.....	25
2.2	Mapas Conceituais como ferramenta de aprendizagem.....	28
2.3	Avaliação de Aprendizagem	31
2.3.1	Avaliação por Pares e Autoavaliação	31
2.4	Estudos recentes	34
2.4.1	Demais áreas de pesquisa.....	34
2.4.2	Estudos em contabilidade	38
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1	Unidade de análise.....	43
3.1.1	Participantes e local da pesquisa.....	43
3.1.2	Disciplinas para aplicação do objeto da pesquisa	44
3.2	Instrumentos de Coleta de Dados	46
3.3	Análise dos dados.....	48
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	50
4.1	Caracterização do perfil dos participantes	50
4.2	Análise descritiva e teste ANOVA	52
4.3	Processo de avaliação no Ensino Superior	53
4.4	Avaliações Formativas e seus fatores determinantes	57
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A	78
	APÊNDICE B	81
	APÊNDICE C	82
	APÊNDICE D	83
	APÊNDICE E	84

APÊNDICE F.....89
APÊNDICE G92
ANEXO A.....93
ANEXO B.....100

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e problemática de pesquisa

O olhar do processo educativo independente de ser na educação básica ou no ensino superior está na aprendizagem. A Lei 9.394/1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem por objetivo fornecer ao educando o direito ao acesso à educação de forma igualitária, pautada no respeito, diversidade e inclusão, promovendo o seu desenvolvimento formativo, a qualificação para o mercado de trabalho e a prática social enquanto cidadão (Brasil, 1996).

Diante dessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro atualmente tem por finalidade o aprendizado baseado em um currículo que foque no desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser adquiridas ao decorrer desse percurso; dessa forma, as conjunturas do aprender e ensinar sofrem modificações substanciais que contribuem para o encadeamento de uma melhoria contínua do ensino-aprendizagem (Brito; Campos, 2019).

Essa concepção educacional, com o foco na promoção de habilidades e competências, está mais presente no ensino superior, cujo objetivo é repassar o conhecimento, promovendo o desenvolvimento do saber, buscando uma aprendizagem mais significativa e oportunizando melhorias na qualidade de vida e trabalho dos discentes. Sendo assim, as instituições de ensino precisaram modificar as suas formas de ensinar e aprender, uma vez que elas possuem o papel de promover ações de responsabilidade social, reformulando seus currículos e promovendo novos meios para trabalhar a passagem de conhecimento em sala de aula, o que envolve novas estratégias, as quais colaboram para a democratização do ensino e para o acesso e permanência, visando a oferta de um ensino de excelência (Colossi; Consentino; Queiroz, 2001; MARIN *et al.*, 2010; Marchi *et al.*, 2017; Vargas; Scherer; Garcia, 2020).

Spalding *et al.* (2020), Lima Filho e Jesus (2014) estabelecem que, no âmbito do ensino de contabilidade, as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam proporcionar ao discente a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho com uma aprendizagem de qualidade e efetiva, munidos de habilidades intelectuais e emocionais que são desenvolvidas dentro da academia, essenciais para a continuação do aprendizado para uma toda vida, ou seja, significativo. Nessa perspectiva, Moreira (2012) ressalta a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. A autora evidencia que é fundamental considerar ‘os subsunçores’ (pilares para o

desenvolvimento do conhecimento), viabilizando um conhecimento consolidado e formando uma estrutura cognitiva mais completa.

Em meio às dificuldades em possibilitar uma aprendizagem significativa com o modelo de ensino tradicional, surge as metodologias ativas, que possibilitam aos estudantes se tornarem protagonistas de seus processos de aprendizagem, despertando a motivação em aprender e ativando seus conhecimentos prévios com o professor no papel de intermediador na passagem do conhecimento (Marin *et al.*, 2010; Neumann; Borelli; Olea, 2016; Silva *et al.*, 2018).

Para colocar as metodologias ativas em prática, entretanto, são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas formas de avaliação, que são diversas (Brito; Campos, 2019). Entrando nesse contexto, entre os diversos instrumentos que podem ser utilizados como meios avaliativos, de forma sumarizada, tem-se as avaliações somativa e formativa, em que a primeira tem foco no resultado, ou seja, na atribuição de notas, e a segunda tem como objeto de interesse buscar melhorias para o processo da aprendizagem por meio de *feedbacks* (Gonçalves; Freitas; Gonçalves, 2021; Nagib; Silva, 2020; Piccoli; Biavatti, 2017).

Entre os paradigmas e caminhos possíveis para avaliar a aprendizagem, tem-se o âmbito das avaliações formativas, nas quais é preciso dá criticidade e autonomia ao aluno, por meio de um instrumento que seja claro e promova a comunicação, participação e motivação para realizar as atividades propostas, visto que, quando fornecido o *feedback*, há uma diminuição das contestações (Padilha, 2021). Assim, como uma alternativa, tem-se a avaliação por pares e a autoavaliação, que são ferramentas que proporcionam ao discente a compreensão dos critérios de avaliação e a melhoria na promoção do próprio aprendizado por meio de *feedbacks* contínuos (Fathi; Khodabakhsh, 2019; Li *et al.*, 2020).

Dessarte, diante dos meios possíveis que permeiam a avaliação da aprendizagem, para a conjuntura desta pesquisa, será adotada a avaliação por pares e a autoavaliação, que se fazem presentes como objeto de estudo em diversas pesquisas internacionais e nacionais em distintas áreas, como das engenharias, da tecnologia da informação, da medicina e da psicologia (Aalberg; Lorås, 2018; Cotta; Costa, 2016; Domingues; Amaral; Zeferino, 2007; Fathi; Khodabakhsh, 2019; Gatfield, 1999; Kim, 2005; Pantiwati; Husamah, 2017) não tendo a mesma representatividade no ensino da contabilidade e em áreas afins (Freeman, 1995; Oosthuizen *et al.*, 2021; Mansur; Alves, 2018).

Nesse contexto, torna-se necessário o aprimoramento, a adaptação e a prática da avaliação de aprendizagem no ensino de contabilidade, pois, dessa forma, os profissionais contábeis terão uma melhor formação, sendo possível questionar o desempenho desse aluno, o

nível de comprometimento com o ensino e a aprendizagem. Assim, este estudo tem por finalidade responder à seguinte problemática de pesquisa: **quais os fatores norteadores do processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis?**

1.2 Objetivos de pesquisa

1.2.1 Objetivo Geral

Em face do problema de pesquisa apresentado, o objetivo geral deste estudo é analisar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis.

1.2.2 Objetivos Específicos

Com o intuito de atingir e complementar o objetivo geral, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a percepção dos discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis em uma IES em relação à experiência vivenciada com a avaliação por pares e com a autoavaliação;
- b) Evidenciar se existe diferenças no *feedback* discente comparado ao *feedback* docente;
- c) Verificar a viabilidade e a aplicabilidade da avaliação por pares e autoavaliação pelos ‘distintos olhares’ no ambiente de ensino superior;

1.3 Justificativa

A justificativa desta pesquisa se dá devido às constantes mudanças no ensino e na aprendizagem de Ciências Contábeis, como a convergência das *International Financial Reporting Standards* (IFRS), que acarretam mudanças no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, incluindo alterações na grade curricular e requerendo dos futuros profissionais contábeis habilidades e competências provenientes do conhecimento que o mercado almeja (Araujo; Pureza; Silva, 2015; Costa *et al.*, 2020; Rubio; Guimarães, 2022).

Diante desse cenário, as IES necessitam fazer o uso de metodologias de ensino e meios de avaliação que contribuam para o desenvolvimento dessas competências, habilidades e atitudes, essenciais para a prática contábil com excelência, que devem ser adquiridas ao longo do curso. Além disso, as metodologias ativas são capazes de propiciar uma aprendizagem mais efetiva e motivadora ao aprendiz (Frezatti; Martins, 2016).

Várias pesquisas (Garcia, 2009; Lima; Bertolin, 2022; Martins; Guisso, 2019; Oliveira; Santos, 2005; Parente; Ciasca, 2020; Siqueira; Freitas, 2021) denotam inúmeros questionamentos a respeito da complexidade de se realizar uma avaliação justa, estimulando e favorecendo o crescimento do aluno (Brito; Campos, 2019; Padilha, 2021).

Assim, dentre as diversas formas de avaliar o processo de ensino e aprendizagem – incluindo as avaliações diagnósticas, somativas e formativas – a escolha da avaliação por pares e da autoavaliação, deu-se em face de anseios relacionados às formas que permitiriam avaliar a aprendizagem no curso de contabilidade. Sendo assim, espera-se que esses instrumentos sejam capazes de fomentar um aprendizado eficaz e eficiente, ou seja, significativo, visto que, em todas as fases da aprendizagem, o aluno estaria contribuindo para o seu processo avaliativo de aprendizagem de forma continuada (Nolli *et al.*, 2020).

A atribuição do protagonismo ao aluno, no processo de avaliação do ensino e aprendizagem, vem crescendo dentre as diversas áreas (Aalberg; Lorås, 2018; Cotta; Costa, 2016; Domingues; Amaral; Zeferino, 2007; Fathi; Khodabakhsh, 2019; Gatfield, 1999; Kim, 2005; Pantiwati; Husamah, 2017). Pesquisas na área de ciências contábeis ainda são incipientes, mas já se observa um progresso quanto a estudos que utilizaram como objeto de estudo a avaliação por pares e a autoavaliação como meio avaliativo, com o intuito de perceber os seus benefícios para a aprendizagem (Adesina *et al.*, 2022; Delaney *et al.*, 2013; Hassan; Fox; Hannah, 2014; Marsely, 2020).

Percebe-se que muitos dos estudos empíricos citados anteriormente não demonstram se os instrumentos contribuíram para promover a aprendizagem dos discentes e nem evidenciaram, de forma concomitante, o olhar docente e discente acerca dessas duas formas de avaliações formativas. Surge, então, a necessidade de estudos que venham investigar as contribuições das avaliações formativas para o processo de construção do conhecimento (Rissi; Luccas, 2019).

A realização deste trabalho traz consigo benefícios tangíveis para o ensino de ciências contábeis. Ao compreender, de forma mais aprofundada, os fatores norteadores no processo avaliativo por meio da avaliação por pares e da autoavaliação, os resultados obtidos poderão ser utilizados para informar práticas pedagógicas mais eficazes. Isso porque esse é um meio de

buscar melhorias para o avanço do exercício da profissão do contador, com cursos mais conectados ao mercado (Silva; Miranda, 2016).

Essa compreensão mais aprimorada permitirá aos educadores adaptarem suas abordagens de ensino, incorporando estratégias que promovam o desenvolvimento não apenas de habilidades técnicas, mas também de habilidades críticas e analíticas, tão essenciais para os profissionais contábeis no cenário atual. Assim, espera-se que os achados desta pesquisa ofereçam *insights* práticos para aprimorar os métodos de ensino, promovendo a educação da ciência contábil de forma mais alinhada às demandas do mercado de trabalho e preparando os alunos, de maneira mais abrangente, para os desafios da prática profissional.

Por fim, busca-se, ainda, proporcionar reflexões que conduzam as IES's a avaliarem e aperfeiçoarem seu processo educacional, tanto em relação às metodologias ativas quanto a respeito dos meios de avaliação. Desse modo, tendo em vista que o discente irá colocar em prática o conhecimento aprendido durante o percurso do curso, promove-se uma ressignificação do aprendizado, considerando que boas notas nem sempre refletem uma aprendizagem significativa (Santos, 2012, Vieira, 2023).

A estrutura desta pesquisa está organizada em cinco seções, iniciando com esta introdução, contextualizando aspectos relacionados ao tema. Em seguida, apresenta-se conceitualmente pontos relevantes sobre as metodologias e o processo de ensino e aprendizagem em Ciências Contábeis, teorias de aprendizagem que se aplicam à temática, contribuições da avaliação por pares e autoavaliação e estudos anteriores que trazem essa mesma linha de pesquisa. Na sequência, evidencia-se os procedimentos metodológicos adotados para atender ao objetivo proposto. Posteriormente, expõe-se os resultados e discussões em confronto com a literatura; e, por último, as considerações finais, com os principais achados da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino Superior

O ensino superior no Brasil demorou para se desenvolver e, atualmente, vem passando por constantes modificações. Isso se dá em virtude do apelo crescente do mercado de trabalho, que busca, paulatinamente, profissionais capacitados. Havia cerca de 1.540.080 milhões de discentes com matrículas em Instituições de Ensino superior (IES) no ano de 1990, passando para 8.680.945 milhões. Logo, surgiu a necessidade do aumento dos cursos. Perante esse expressivo aumento, vem a preocupação com a qualidade e precarização do ensino que estava sendo ofertado (Brasil, 2022; Rabelo; Verni, 2023).

Na visão de Brasil (2022), Rabelo e Verni (2023) e Vieira (2023), uma maneira de amparar a produção de indicadores de qualificação do ensino é através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do qual faz parte, como um de seus instrumentos, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Nesse exame, alunos concluintes de graduação realizam uma prova para medir o nível de conhecimento adquirido durante o curso. Dessa forma, estima-se a qualidade do curso mediante o rendimento acadêmico dos discentes, produzindo, de forma transparente, informações para os órgãos de gestão de ensino. O sistema também serve para as instituições trabalharem suas políticas públicas e para informar a sociedade sobre a situação da educação no ensino superior.

Mamede *et al.* (2015) e Vieira (2023) destacam que, para as IES, a aprendizagem dos discentes tem que ser vista como o motivo fundamental, uma vez que, no íntimo do processo educacional, este é o objetivo principal. Isso ocorre porque o desempenho do educando depende de diversos fatores, como instituição de ensino, corpo docente e os próprios discentes. A Constituição Federal (CF) de 1988 traz essa segurança de forma mais abrangente, e a LDB veio para assegurar a qualidade que o ensino superior necessita ter, sendo reforçada pelo SINAES (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2004).

Nesse contexto, Pereira e Silva (2018) enfatizam que o processo de aprendizagem vai requerer que os indivíduos estabeleçam prioridades de como irão buscar o conhecimento. Há, desse modo, uma influência tanto do estilo individual de aprendizagem quanto da metodologia de ensino que o docente venha a utilizar na formação das habilidades desse indivíduo.

É notório que uma das dificuldades mais significativas desse processo se trata de o aluno entender o conteúdo que lhe foi apresentado. Assim, o professor passa a ter o papel de instruir

e mediar a construção desse conhecimento que será adquirido pelo discente, pois ele se torna um intermediador para a formulação de conceitos (Moreira; Ribeiro, 2016). No caso dos discentes de ciências contábeis, isso vai além, envolvendo a compreensão das leis e normas contábeis voltadas para a área.

No entendimento de Lima Filho e Jesus (2014), uma metodologia de ensino bem delineada, que segue uma sequência lógica de conteúdos, desempenha um papel fundamental no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem favorece a interação ativa entre o aprendiz e o material de estudo, promovendo assim a construção sólida e significativa do conhecimento.

Para Nagib e Silva (2020), quando um professor está motivado, isso leva a um aumento significativo do interesse por parte dos discentes, além de promover um maior empenho em aprender, tendo em vista que esse docente buscará estratégias que venham diminuir as dificuldades daqueles, contribuindo assim para a aprendizagem de forma mais significativa. Desse modo, o aprendiz, ao se identificar com a metodologia de ensino que está sendo empregada, obtém resultados positivos no processo. A combinação de técnicas de ensino melhora a compreensão, desperta o interesse do discente, com uma participação mais ativa, e possibilita desenvolvimento de novas habilidades.

O desenvolvimento de habilidades e competências pertinentes à recente configuração profissional é essencial para os discentes de ciências contábeis, em virtude das constantes mudanças; como exemplo disso, tem-se a adoção das normas internacionais no Brasil e mudanças na legislação, ocasionando alterações não somente na prática profissional, mas também na forma como se ensina e como se aprende (Orsi, 2016).

Diante dessa necessidade, é essencial empregar estratégias, como as metodologias ativas, e a implementação de avaliações formativas, pois estas possibilitam a identificação e a verificação efetiva da compreensão do aluno, assegurando, assim, a eficácia do processo de aprendizagem.

2.1.1 Ensino e aprendizagem em contabilidade

Em decorrência das mudanças e o com desenvolvimento do mundo dos negócios, houve a necessidade de novas habilidades e competências do profissional contábil, sendo imprescindível a participação dos alunos para aprimorar essas exigências do mercado. As

chamadas competências transversais: relacionamento interpessoal, habilidades técnicas específicas, comunicação, entre outras, que formam um conjunto conhecido como *hard* e *soft skills*. Nesse sentido, é urgente que a educação contábil progrida e possibilite o conhecimento para os atributos de empregabilidade desses futuros profissionais (Dolce *et al.*, 2019; International Accounting Education Standards Board, 2014).

O *American Institute of Certified Professional Accountants* (AICPA) traz como indicação o agrupamento de três eixos dessas habilidades: competências contábeis, competências de negócios e competências profissionais (AICPA, 2018). As normas internacionais de educação (*International Education Standards* – IES) destacam que é necessária uma combinação das competências esperadas pelos clientes e aquelas que o contador de fato possui. Na prática, muitas vezes, essas competências podem ser diferentes (Dolce *et al.*, 2019).

Nesse contexto, o desafio para as instituições de ensino é identificar o quanto essas habilidades estão sendo desenvolvidas. Diversos estudos, em diferentes países, fomentam esse debate há tempos na história da educação contábil: a modificação dos currículos nos cursos de ciências contábeis (Arquero Montaña *et al.*, 2001; Hassall *et al.*, 2005; Heckman; Kautz, 2012; Howcroft, 2017; Tan; Laswad, 2018).

Mais um obstáculo para as instituições, no processo de ensino e aprendizagem, é atribuir ao aluno um posicionamento de destaque. Para isso, é necessário utilizar mecanismos para garantir essa condição, como saberes docentes que orientem e permitam compreender a realidade. Esse aprimoramento, por sua vez, leva a melhorias consideradas na qualidade do ensino (Souza Júnior *et al.*, 2019).

A exemplo disso, de acordo com Souza Júnior *et al.* (2019), é necessário considerar as vivências docentes, pois os professores trazem consigo diversas vivências sobre o que significa ser um educador, permitindo discernir do que é ser um profissional exemplar. Inicialmente, o educador tende a ver a universidade através da ótica do aluno. Ao longo do tempo, aprimora habilidades pessoais, como a capacidade de improvisação, gestos, macetes, atitudes e estilos, capacitando-se para superar desafios e desenvolver uma abordagem de ensino eficaz.

Estudos na área da ciência contábil apontam características relevantes entre os docentes que são considerados professores de destaque no ensino, como experiência profissional, domínio do conteúdo, habilidades pedagógicas e a relação aluno-professor (Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012; Nogueira; Nova; Carvalho, 2012; Vasconcelos; Cavalcante; Monte, 2013).

As pesquisas mencionadas anteriormente ressaltam a importância dos conhecimentos profissionais no contexto do ensino de Contabilidade. Conforme a literatura, esses conhecimentos desempenham um papel crucial na construção do saber, mas, quando considerados isoladamente, não são suficientes (Miranda *et al.*, 2012). Assim, basear a aprendizagem de uma profissão exclusivamente na experiência implica deixar a cada professor a responsabilidade de descobrir por si mesmo as estratégias eficazes, correndo o risco de transferir para os alunos os impactos negativos das tentativas docentes.

De acordo com Souza Júnior *et al.* (2019), há pesquisas que buscam compreender a prática do ensino em Contabilidade por meio de suas concepções epistemológicas e o impacto dessas concepções para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os autores investigam o perfil do profissional que os professores almejam formar e as razões principais que levam os alunos a escolherem certos professores como referência.

Para apoiar esse aprimoramento tão necessário no ensino, surgem as teorias de aprendizagem e as metodologias de ensino, que visam entender o processo de “ensinar e aprender”, servindo como ferramentas para compreender e analisar as diferentes formas de aprendizagem dos indivíduos. Cada uma dessas teorias possui particularidades que influenciam o conhecimento e a construção do saber (Peres *et al.*, 2014), sendo necessário se debruçar nessas teorias educacionais para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem das últimas décadas.

Diante disso, as teorias da aprendizagem e as metodologias de ensino oferecem apoio por meio de estratégias que facilitam esse processo. Dentre as inúmeras existentes, como a Teoria Cognitivista, Teoria Humanista, Teoria Sociocultural e Teoria Behaviorista, esta pesquisa tem como base a Teoria Construtivista e a Teoria da Aprendizagem Significativa, além das metodologias ativas, com foco específico nas avaliações formativas e na estratégia de ensino e aprendizagem dos mapas conceituais.

2.1.2 Teorias da aprendizagem

É possível observar que a educação vem enfrentando desafios significativos nas últimas décadas. Recentemente, teve-se a pandemia da Covid-19, que exigiu algumas adaptações pedagógicas nas metodologias e práticas docentes de toda a rede de ensino, desde o ensino básico até o ensino superior. Isso remete ao objetivo do processo de ensino e aprendizagem e à discussão da ação docente: ‘o ensinar, aprender a aprender’ e como repassar? Exercer com

excelência e máxima habilidade a competência docente (Anastasiou, 2003; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021).

Para Anastasiou (2003), essa prática social, denominada ‘ensinagem’, é complexa, pois é necessário haver comprometimento entre os sujeitos, discente e docente, disposição em aprender e a disposição em ensinar, além de consciência dos obstáculos que serão necessários superar para a construção do fazer ‘conhecimento’. Apoiar-se em teorias de aprendizagem ajuda a entender o processo de construção da aprendizagem e o fazer docente.

Nessa perspectiva, tem-se a teoria behaviorista, desenvolvida pelo pesquisador Burrhus Frederic Skinner, que trabalha com o princípio respaldado no comportamento, ou seja, em como o ambiente pode interferir no meio. A aprendizagem está interligada a estímulos, que reagem com respostas por meio de recompensas, defendendo que as ações humanas podem ser mensuradas, medidas e avaliadas, com o desenvolvimento e interação do indivíduo com o ambiente, sendo essencial no processo da aprendizagem (Coelho; Dutra, 2018).

A teoria cognitivista, por outro lado, concentra-se na cognição. Netto e Costa (2017) enfatizam que, nessa teoria, busca-se incentivar o aluno no processamento mental da aquisição do conhecimento, tendo como base o interacionismo. Nas relações entre o sujeito e o objeto, o docente assume o papel de intermediador na passagem do conhecimento, considerando a aprendizagem não um fator interno do sujeito, mas como o ambiente, os fatores externos e as pessoas podem criar uma rede de significados, diferenciando o que é a aprendizagem mecânica e significativa.

Já a teoria sociocultural, proposta pelo psicólogo russo Vygotsky, tem a ideia de que a aprendizagem é centralizada no processo das relações sociais, com a sociedade e a cultura desempenhando um papel determinante para o desenvolvimento do conhecimento. Os sujeitos têm um papel ativo e as práticas educacionais estão inseridas em diversos contextos culturais, possibilitando melhorias pertinentes para o aluno, professor e o sistema educacional, com a partilha de significados dos principais fatores socioculturais (Campira; Araújo, 2012; Melo; Sondermann, 2020).

Lajonquière (1997) e Metelski *et al.* (2021) destacam a teoria construtivista (uma das teorias de base desta pesquisa), desenvolvida por Jean William Fritz Piaget, Lev Vygotsky e outros psicólogos. Essa teoria destaca que a ‘criança’, o estudante, passa a assumir um papel ativo, à medida que possui contato com outras pessoas, adquirindo novos conhecimentos. Nesse sentido, é por meio da observação que ocorre um encadeamento de pensamentos, aprimorando o desenvolvimento cognitivo.

Essa construção de conhecimento acontece quando a pessoa interage com o que está aprendendo, usando dois conceitos importantes: assimilação e acomodação. Assim, ela incorpora a nova experiência aos conhecimentos que já possui (assimilação) e, ao mesmo tempo, ajusta esses conhecimentos para entender melhor a realidade (acomodação). O sujeito constrói sua compreensão do mundo colaborando ativamente entre o que já sabe e o que está conhecendo (Metelski *et al.*, 2021).

Vários estudos discutem as nuances da aprendizagem de forma colaborativa. Para Vygotsky (1989), os sujeitos, bem como o seu aprendizado e constituição, estão mediados pelas relações que estabelecem com outros indivíduos. O autor destaca, ainda, que o ambiente colaborativo oferece inúmeras vantagens, que não estão presentes na aprendizagem individualizada e, por isso, são partícipes do processo de ensino e aprendizagem, construindo um conhecimento proveniente da socialização entre os indivíduos (Damiani, 2008).

De acordo com Sanchis e Mahfoud (2010), os métodos de ensino que hoje são baseados nas ideias construtivistas, especialmente em relação ao jeito como as crianças aprendem e se desenvolvem, ou em temas parecidos, são embasados na teoria de Piaget, que queria entender como as pessoas constroem o conhecimento. Isso acontece quando o sujeito interage com o que está estudando. Em diferentes interpretações e práticas do construtivismo, a própria ideia de sujeito às vezes se torna mais complexa ou menos clara.

Já a teoria da aprendizagem significativa (TAS) de David Ausubel, outra teoria de base deste estudo, surgiu da insatisfação de Ausubel enquanto professor, que queria que a escola fosse capaz de compreender e dar significado ao processo de construção do conhecimento. Variáveis interligadas a esse processo incluem: capacidade do docente, conhecimentos prévios dos estudantes, ambiente socioeconômico em que o aluno está inserido e material didático com potencial significativo, uma interferindo na outra diretamente. O fator mais relevante para o sucesso do processo da aprendizagem significativa é o conhecimento prévio, ou seja, o que o educando já sabe (Ausubel; Novak; Hanesian, 1968).

Essas variáveis estão interligadas, uma depende e influencia diretamente ou indiretamente a outra. Dentro desse contexto, Ausubel, Novak e Hanesian (1968) enfatizam que, se fosse para destacar uma dessas variáveis como a mais relevante, seria o conhecimento prévio do sujeito. Eles ressaltam a relevância desse conhecimento prévio, destacando: se fosse resumir toda a psicologia educacional em um único princípio, seria: o fator isolado mais importante que impacta a aprendizagem é o que esse aluno já sabe, que pode ser observado e utilizado no desenvolvimento educacional (Moreira, 2012).

Sendo assim, para esta pesquisa, a teoria da aprendizagem significativa e a teoria construtivista são usadas conjuntamente como base, uma vez que a ferramenta mapa conceitual usa como parâmetro promover a aprendizagem significativa. Com esse método de ensino, é possível trabalhar a aprendizagem autorregulada por meio da produção de mapas individuais ou colaborativos.

A elaboração dos mapas conceituais em grupo, técnica empregada neste estudo, vai ao encontro da finalidade das avaliações formativas, com foco na aprendizagem efetiva, por meio de metodologias ativas, levando a uma compreensão conceitual mais aprofundada do assunto estudado.

2.1.3 Metodologias de Ensino

A implementação de metodologias ativas no ensino contábil visa destituir barreiras, procurando rever falhas existentes nas aplicações metodológicas e nas dificuldades dos professores em ministrar o conteúdo em suas aulas, que muitas vezes não favorecem o ambiente em que os alunos estão inseridos, tornando-o tedioso e desinteressante. Para contornar essas diversidades e alcançar esses objetivos, Sousa *et al.* (2018) apontam a prática das metodologias ativas como uma alternativa à vivência pedagógica, sendo uma forma de inovar práticas de ensino. Desse modo, as características citadas propiciam aos discentes o contato com situações que desenvolvam competências, como a criticidade e a capacidade de resolver problemas.

Medeiros *et al.* (2017) ressaltam as limitações acerca da implementação das metodologias ativas, tanto na perspectiva docente quanto no sentido específico do método. Esse contexto exige intervenções constantes que possibilitem o monitoramento das práticas de ensino, especialmente na prática do ensino contábil.

Para Vendramin e Araújo (2020), os professores frequentemente enfrentam inúmeras dificuldades ao ensinar de maneira prazerosa e contextualizada. Os discentes, muitas vezes, não demonstram interesse em aprender o conteúdo, preocupando-se apenas com a necessidade de decorar o conteúdo focado em notas e aprovação. Essa é uma das fragilidades encontradas no ensino, que provoca um rápido esquecimento dos conteúdos ministrados pelo professor.

Conforme Moreira (1999), as vulnerabilidades mencionadas parecem tornar distante uma aprendizagem significativa real na formação do discente, além de não viabilizarem a criação de situações de aprendizagem significativas ao longo da vida. É necessário desenvolver

competências e habilidades nos discentes que atendam às exigências do mercado, para que estejam inseridos na sociedade como futuros profissionais.

Partindo desse pressuposto, o ensino de contabilidade deve ser apresentado por meio de leis, um conjunto de princípios e normas, carecendo de uma estrutura que se distancie da abordagem mecanicista. Correlacionando com as habilidades propostas pelo Brasil (2002), o uso das metodologias ativas no contexto educacional traz ao professor a capacidade de contextualizar práticas docentes no ensino contábil.

Para promover mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem, Marin *et al.* (2010) enfatizam a necessidade de ação por parte das instituições de ensino, incentivando o uso de metodologias ativas, já que sua utilização proporciona uma aprendizagem significativa para os discentes, despertando neles a responsabilidade pela própria aprendizagem.

Com o docente assumindo o papel de facilitador, deixando de ser o ‘pivô principal’ do processo de aprendizagem, torna-se um sujeito mais passivo, enquanto o discente se torna o sujeito ativo nesse processo de construção do conhecimento, desenvolvendo senso de responsabilidade, pensamento crítico e reflexivo, autoavaliação, cooperação e resolução de problemas, entre outras habilidades (Neumann; Borelli; Olea, 2016). Assim, no método de ensino ativo, o aluno é responsável por buscar responder suas inquietações, chegando a conclusões e justificativas. Isso contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e intelectuais de forma mais eficaz (Neumann; Borelli; Olea, 2016; Sesoko; Mattasoglio Neto, 2014).

Como já dito, as estratégias de aprendizagem, as metodologias de ensino escolhidas para trabalhar o conteúdo das disciplinas, as características dos discentes e o plano de curso das instituições necessitam estar alinhadas para que o objetivo de uma ‘aprendizagem significativa’ (Marin, *et al.*, 2010). Na literatura, apresentam-se inúmeras metodologias de ensino que vão ao encontro a essa perspectiva. O Quadro 1 apresenta algumas estratégias e metodologias de ensino que são comumente utilizadas na área de gestão e negócios, bem como os seus respectivos objetivos educacionais propostos por alguns autores.

Quadro 1 - estratégias e metodologias de ensino e seus objetivos educacionais

Métodos	Contexto	Objetivos educacionais
Aula expositiva e dialogada	Exposição	Desenvolvimento de capacidade analítica e instigar os alunos ao por meio de questionamentos
Seminário	Exposição	Difundir e intensificar os conhecimentos por meios da exposição

Estudo dirigido	Exposição	Capacidade de solução de problemas por meio da fundamentação de ideias
<i>Roleplay</i>	Dramatização	Desenvolvimento da capacidade de interpretar papéis de situações da vivência do indivíduo
Grupo de verbalização e grupo de observação (GV/GO)	Dinâmicas em grupo	Análise crítica da que foi apresentado pelo grupo inicial por meio da argumentação
Debates	Trabalho em equipe	Aperfeiçoar a habilidade de expressar opiniões por meio da argumentação e contra-argumentos
Painel integrado	Trabalho em equipe	Possibilitar a troca de concepções
<i>Brainstorming</i>	Trabalho em equipe	Capacidade de gerar novas ideias por meio da tempestividade de ideias
<i>Coperative Learning</i>	Trabalho em equipe	Desenvolvimento da aprendizagem por meio da cooperação entre grupos, auxilia na melhoria do déficit de aprendizado
Visita técnica	Atividade prática	Promover o contato com a prática profissional
Estudos de campo	Atividade prática	Promover o contato com a prática profissional por meio da observação
Ensino e Pesquisa	Problematização	Desenvolver habilidade de observação, coletar dados, e pensamento crítico
Estudo de caso	Problematização	Desenvolver habilidade de observação, coletar dados, pensamento crítico, resolução de problemas
<i>Problem Based Learning</i>	Problematização	Desenvolver habilidade de observação, coletar dados, pensamento crítico, resolução de problemas, discussões, trabalho com os pares e gestão do tempo.
<i>Project Based Learning</i>	Problematização	Desenvolver habilidade de observação, coletar dados, pensamento crítico, desenvolver soluções baseadas em evidências, aprendizagem autodirigida, trabalho em equipe e gestão do tempo
Mapa conceitual	Memorização significativa	Estabelecer o desenvolvimento do encadeamento de ideias por meio de conceitos, buscando estabelecer uma aprendizagem mais significativa

Fonte: Adaptado de Leal, Miranda e Nova (2017), Frezzati e Martins (2016), Lima (2012), Marion e Marion (2006), Petrucci e Batiston (2006), Piletti (2006), Anastasiou e Alves (2004).

Para implementar metodologias ativas em sala de aula, o professor precisa conhecer e enxergar as diferentes realidades em que os discentes estão inseridos, necessitando muitas vezes adaptar a linguagem e o conteúdo, fazendo uso de metodologias que possam se adaptar ao ambiente do alunado. Já é notório que os estudantes conseguem aprender melhor quando estão em uma aprendizagem mais autônoma, participativa, ativa e com situações reais, proporcionando assim a construção de novos conhecimentos (Leal; Miranda; Casa Nova, 2017; Medeiros; Ribeiro; Sousa, 2020).

Dentre as metodologias ativas citadas anteriormente, as mais implementadas no ensino de contabilidade são a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), estudos de casos e gamificação. O PBL pode ser organizado em um conjunto de procedimentos cujo objetivo é o desenvolvimento de competências para uma aprendizagem autônoma, totalmente centrada no discente, permitindo que estes vivenciem

contextos semelhantes a possíveis situações futuras da sua atuação profissional (Barrows; Tamblyn, 1980; Frezzati; Martins, 2016).

Para Azevedo, Araújo e Medeiros (2017) e Oliveira e Sasaki (2022), no método ABP os aprendizes vão desde o planejamento até a avaliação dos projetos, desenvolvendo o senso crítico, a capacidade de fazer escolhas e a tomada de decisão, o que os leva a terem mais responsabilidade sobre essa abordagem ativa de aprendizagem. Aqui, eles aprendem fazendo e conhecendo. Essa metodologia é um pouco mais demorada, tendo em vista que seu objetivo também é a criação de um produto (Azevedo; Araujo; Medeiros, 2017; Oliveira; Sasaki, 2022).

No estudo de caso, o docente expõe os aprendizes a uma situação o mais próximo possível da realidade, dentro de um contexto, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de ambientes profissionais simulados (reais) (Acar; Tuncdogan, 2019; Leal; Miranda; Casa Nova, 2017).

Já na gamificação, por se tratar de um método que quase sempre necessita de uma ferramenta tecnológica para promover a interação entre os discentes nas atividades, é considerada uma metodologia capaz de promover a aprendizagem de forma mais inclusiva, aprendendo fazendo e ao mesmo tempo desenvolvendo habilidades sociais. À medida que resolvem as situações, sentem-se motivados e querem participar, tornando-se um ciclo de aprendizagem que proporciona sentimentos, emoções e novas experiências, já que há um espírito competitivo para ganhar os jogos (Araújo; Carvalho, 2018; Fragelli, 2018).

Certamente, o objetivo dessas estratégias e metodologias de ensino é facilitar a atribuição de significados aos fatos e problemas que constantemente fazem parte do cotidiano do discente. Para Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a contextualização não é tarefa fácil. É preciso conhecer o meio e organizar estratégias, procurando formas de introduzir o conteúdo em consonância com a realidade dos alunos, ao mesmo tempo que cria situações de aprendizagem significativas. Nessa perspectiva, têm-se os mapas conceituais, que podem ser trabalhados de forma individual ou colaborativa, possibilitando acompanhar como está se dando o processo de evolução da construção cognitiva na aquisição do conhecimento (Machado; Carvalho, 2019).

2.2 Mapas Conceituais como ferramenta de aprendizagem

Os Mapas Conceituais (MC's) são uma excelente ferramenta para representar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Desenvolvidos por Joseph Donald Novak, estão

apoiados na teoria da aprendizagem significativa e na epistemologia da corrente construtivista. Surgiram pela necessidade de um instrumento facilitador que fosse capaz de representar de forma simplificada a evolução da aprendizagem, permitindo o acompanhamento estruturado do processo do conhecimento (Machado; Carvalho, 2019; Simplício, 2022).

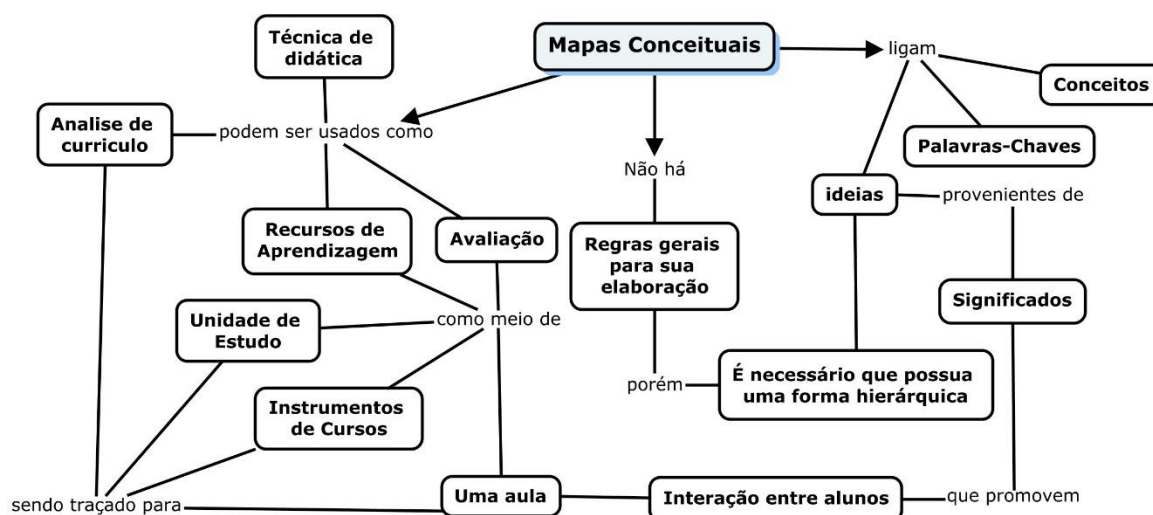
Para elaborar um mapa conceitual, é necessário ter um problema central, cuja resposta se dará por meio das conexões entre os conceitos, representados esquematicamente por figuras gráficas visuais. Esses conceitos estão interligados por meio de palavras-chaves (de ligação), formando um encadeamento de ideias, de forma hierárquica, em que se parte do conceito inicial ao menos abrangente, produzindo um significado com uma rede de proposições (conceito principal, palavra de ligação e conceito final) e podendo ser elaborado sobre qualquer ideia (Campelo, Piconez, 2018; Queiroz *et al.*, 2023).

Aguiar e Correia (2013) destacam que não existe uma regra fixa para a elaboração de um mapa conceitual, porém é necessário seguir alguns parâmetros para que o produto final proporcione um entendimento mais profundo e seja capaz de transmitir o que se pretendia aprender, dependendo, em parte, do entendimento teórico do uso da ferramenta.

O mapa conceitual parte da expressão clara das ligações conceituais que vão responder à pergunta focal, por meio de uma representação mental que faz uso da aprendizagem mecânica (os conhecimentos prévios do aprendiz) e da aprendizagem significativa, ou seja, estabelece a relação entre novas proposições e conhecimentos pré-existentes, fortalecendo e estabelecendo conhecimentos mais sólidos (Moreira, 2012).

Essa ferramenta pode ser esboçada de forma manual ou com a utilização de softwares, que facilitam sua elaboração e a personalização de acordo com o encadeamento das ideias e a personalidade do mapeador. Dentre os programas disponíveis, destaca-se o *Cmap Tools*, principal *software* utilizado para criar os MC's, desenvolvido por Novak em um dos seus estudos no *Institute for Human Machine Cognition* (IHMC) da University of West Florida (Campelo, Piconez, 2018). Na Figura 1, tem-se um mapa conceitual que representa as formas como esse recurso pode ser utilizado:

Figura 1- Funções que os MC's fornecem



Fonte: elaborada pela autora com base em Souza (2010), Aguiar e Correia (2013).

Como visto na figura 1, são inúmeros benefícios que os MC's proporcionam, tornando-se uma ferramenta flexível com finalidades diferentes. Desse modo, os MC's são um método para buscar e explicar o significado de assuntos estudados, sendo uma estratégia que estimula a aprendizagem. Surge, então, a necessidade de utilizar os MCs dentre os vários métodos que podem contribuir para o processo de formação discente, uma vez que estes oferecem uma aprendizagem significativa, estimulando o pensamento crítico (Anand; Singh; Chhabra, 2018).

Conforme mencionado por Dantas *et al.* (2021), o docente tem a possibilidade de utilizar os MC's como auxílio na revisão das temáticas abordadas. Porém, é imprescindível que haja um planejamento adequado para que os alunos possam atribuir significado aos conteúdos trabalhados.

Adicionalmente, conforme destacado por Correia, Ballego e Nascimento (2020), é de extrema importância que o professor ensine aos estudantes como os MCs funcionam e como devem ser utilizados, a fim de que os educandos compreendam que esses mapas apresentam informações relevantes de forma organizada em tópicos essenciais para a fixação do conteúdo. Com essa abordagem, o discente tende a valorizar a ferramenta e sua metodologia no decorrer do curso, uma vez que ela contribuirá significativamente para a sua compreensão dos assuntos tratados.

Os MC's, como salienta Yoshimoto *et al.* (2017), não se limitam a representar conexões entre conceitos; sua construção pode variar de acordo com o entendimento e os significados atribuídos, sendo aplicáveis em qualquer nível de ensino, auxiliando na compreensão dos conteúdos abordados.

Os instrumentos de avaliação são diversos e variam de acordo com os objetivos desejados. Nesse contexto, os MC se destacam como uma forma de promover uma avaliação mais comprometida com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos estudantes (Simplício, 2022).

É possível medir o conhecimento adquirido no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo uma visão progressiva do avanço do aluno e promovendo a autorregulação. Inicialmente, os mapas elaborados pelos alunos podem apresentar um entendimento superficial do conteúdo estudado, mas com o tempo, eles evidenciam uma organização mais profunda do conhecimento trabalhado (Souza; Boruchovitch, 2010).

Para Moreira (2012), o professor deve analisar os mapas de forma qualitativa, buscando interpretar as informações traçadas pelos alunos e identificar a aprendizagem significativa, valorizando o processo de compreensão em vez de se ater apenas às pontuações. O foco aqui não é a nota em si, mas sim o acompanhamento e evolução desse aprendizado. Conforme o aluno avança na elaboração desses mapas, é possível destacar se está ou não aprendendo, por meio das ligações entre os conceitos, a forma como distribui esse conteúdo, entre outras observações pontuais do professor no decorrer da atividade.

A fim de alcançar a adequação da linguagem contábil, seus conceitos e normas já estabelecidas, é fundamental explorar as “relações teórico-práticas” no contexto social dos estudantes, permitindo-lhes assimilar o conhecimento da ciência contábil com uma perspectiva compreensiva. Para Simplício (2022), a estratégia dos MC's é proposta no ensino de contabilidade com o objetivo de construir aprendizado significativo, impulsionando o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Maraza-Vilcanqui e Zevallos-Solís (2022) ressaltam que esse recurso facilita a compreensão de novos conhecimentos e a ampliação dos já existentes, estabelecendo, dessa forma, uma relação com a aprendizagem significativa, conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

2.3 Avaliação de Aprendizagem

2.3.1 Avaliação por Pares e Autoavaliação

A escassez de debates acerca da avaliação de aprendizagem no ensino superior é um ponto relevante, considerando que, frequentemente, o processo avaliativo é tratado de forma

genérica e burocrática pelas instituições de ensino, sem destacar sua verdadeira importância (Maffezzolli; Pereira, 2020; Dolezal *et al.*, 2018). No cenário educacional atual, destacam-se três principais alternativas de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada antes ou no início do processo de aprendizagem, visando obter informações sobre o conhecimento, habilidades e capacitação dos discentes. Esse tipo de avaliação permite que os docentes compreendam as particularidades de cada aluno e, conseqüentemente, estruturam os processos de ensino e aprendizagem de acordo com a realidade observada (Oliveira; Mota; Sousa, 2022; Piccoli; Biavatti, 2017).

A avaliação somativa, por outro lado, consiste em testes que visam identificar quais competências esperadas foram atingidas pelos discentes. Elaborada pelo docente no início do processo de ensino e aprendizagem, essa avaliação tem como propósito esclarecer o aprendizado do estudante, verificando o nível de absorção do conteúdo a partir de competências pré-estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma avaliação conclusiva que integra todos os elementos apresentados (Leonardi *et al.*, 2017; Piccoli; Biavatti, 2017).

De maneira ampla, a avaliação formativa é um monitoramento contínuo do aluno, auxiliando-o no aprimoramento de suas habilidades cognitivas, mediante o fornecimento de informações sobre seu progresso (Silva *et al.*, 2020). A avaliação somativa está associada à abordagem tradicional de transmissão do conhecimento, enquanto a formativa se relaciona ao ensino ativo, onde o docente envolve o discente no processo de construção do conhecimento. O professor deve fornecer feedbacks diários, colaborando efetivamente para a formação e desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico dos alunos (Barbosa, 2017).

No que tange à avaliação por pares, observa-se que esta tem sido objeto de pesquisa e aplicação há décadas, sendo vista como uma ferramenta de participação ativa dos alunos em sala de aula. Esse método formativo e alternativo permite que os estudantes avaliem o desempenho dos colegas e sejam avaliados por eles, promovendo uma aprendizagem coletiva e significativa (Dolezal *et al.*, 2018). Quando essa prática envolve interação e discussões argumentativas, torna-se um excelente exercício para o desenvolvimento da argumentação e capacidade crítica dos estudantes (Hypolito; Rosa; Luccas, 2020; Cheng *et al.*, 2020).

A avaliação por pares proporciona aos alunos uma preparação para assumirem futuramente papéis de avaliadores tanto no âmbito empresarial quanto acadêmico, tornando-os protagonistas no gerenciamento de sua própria aprendizagem. Para isso, é essencial que o ambiente de ensino seja seguro e bem estruturado, permitindo que os estudantes se sintam confiantes ao avaliarem seus pares (Franz *et al.*, 2018). Esta abordagem contribui para o

desenvolvimento de habilidades de análise crítica e feedback construtivo nos alunos, estimulando a colaboração e a troca de conhecimentos entre eles (Mansur; Alves, 2018).

Na autoavaliação, os discentes têm a oportunidade de expressar seus conhecimentos e sentimentos em relação às atividades e matérias apresentadas, explicando o percurso que percorreram para alcançar o conhecimento, compartilhando suas dificuldades, obstáculos e superações (Silva, 2016). Este tipo de avaliação visa instigar uma autorreflexão no aluno, permitindo que ele se conscientize sobre seu próprio desempenho e adote um papel ativo no processo de aprendizagem. A prática da autoavaliação estimula a metacognição, fundamental para o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida (Mansur; Alves, 2018).

A autoavaliação é considerada uma forma justa de avaliação, pois a nota ou conceito atribuído pelo aluno baseia-se em sua própria conscientização em relação ao trabalho desenvolvido e à dedicação demonstrada (Spiller, 2012). Essa abordagem incentiva a autocrítica e o senso de responsabilidade, favorecendo a busca por melhorias contínuas na aprendizagem. A prática de se autoavaliar promove uma maior consciência dos pontos fortes e fracos do aluno, permitindo identificar áreas de desenvolvimento e resultando em um processo de aprendizagem mais autônomo e significativo (Silva, 2016).

As avaliações reflexivas desempenham um papel crucial ao incentivar o aluno a avaliar suas habilidades e identificar suas carências, permitindo que ele observe as possíveis consequências de seu comportamento em sua futura atuação profissional. Além disso, essa abordagem verifica se o estudante compreendeu a metodologia aplicada e se os objetivos foram alcançados (Capellato *et al.*, 2020).

A presença frequente do feedback é essencial nos diferentes tipos de avaliação mencionados. Esse retorno deve ser construtivo, acarretando consequências benéficas para o aprendizado dos discentes. O professor, com sua expertise, desempenha um papel crucial ao oferecer contribuições significativas aos alunos (Wanner; Palmer, 2018; Frezatti; Martins, 2016). Contudo, Panadero *et al.* (2019) destacam que a prática de apresentar e receber feedback requer dedicação tanto do docente quanto dos estudantes, visando perceber a justiça no exercício das atividades avaliativas.

Portanto, a avaliação não deve ser vista apenas como um instrumento para mensurar o aprendizado ou provar o conhecimento dos estudantes. Seu propósito principal é compreender o comportamento e os resultados obtidos pelos envolvidos no processo educacional. Ao adotar metodologias ativas e uma avaliação formativa, esse instrumento torna-se uma ferramenta

potente para o monitoramento contínuo do aprendizado, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes (Frezatti *et al.*, 2016; Leal; Soares; Sousa, 2008).

Identificar os erros e acertos dos alunos por meio da avaliação permite uma reflexão profunda sobre o percurso percorrido, promovendo a conscientização sobre possíveis falhas ou brechas no processo de aprendizagem. Assim, a avaliação deve ser considerada uma oportunidade para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando um ambiente de aprendizado mais colaborativo e significativo. Uma avaliação formativa e bem estruturada permite que os alunos cresçam academicamente, desenvolvendo suas habilidades e competências de forma mais efetiva e assertiva, enquanto os professores adaptam suas práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento integral dos discentes e impulsionando sua trajetória profissional e acadêmica.

2.4 Estudos recentes

2.4.1 Demais áreas de pesquisa

Os estudos desta seção buscam evidenciar a utilização da avaliação por pares e da autoavaliação no ensino da Contabilidade e áreas afins, com o objetivo de identificar as contribuições para o ensino e a aprendizagem dos estudantes de Ciências Contábeis. De acordo com os achados na literatura, esses dois meios de avaliações formativas já estão em estudos de diversas áreas, como as ciências exatas, da saúde e da computação (Simpson; Clifton, 2015; Alves *et al.*, 2018; Wanner; Palmer, 2018; Aalberg; Lorås, 2018). O Quadro 2 destaca alguns desses estudos.

Quadro 2 – estudos demais áreas de pesquisa

Título	Autores	Revista/Periódico/Evento
<i>Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process</i>	(SIMPSON; CLIFTON, 2015)	<i>Assessment and Evaluation in Higher Education</i>
Avaliação em Pares e Autoavaliação: Um Modelo Estatístico Para Perfilação de Alunos	(ALVES <i>et al.</i> , 2018)	<i>Brazilian Symposium on Computers in Education (Anais)</i>
<i>Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback</i>	(WANNER; PALMER, 2018)	<i>Assessment & Evaluation in Higher Education</i>
A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP Aplicada a um curso de administração	(MANSUR; ALVES, 2018)	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
<i>Active learning and student peer assessment in a web development course</i>	(AALBERG; LORÅS, 2018)	<i>The first Norwegian Informatics Conference</i>

Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação	(CAMPELLATO <i>et al.</i> , 2020)	<i>Research, Society and Development</i>
A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal	(SOUZA AMANTE, 2021)	RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning
Autoavaliação, avaliação por pares e por professores de competências transversais de estudantes de engenharia: estudo piloto	(FERRAZ; PERREIRA-GUIZZO, 2022)	<i>Latin American Journal of Business Management</i>
Avaliação de competências transversais de estudantes de engenharia: proposta de um sistema associando escalas de autoavaliação, avaliação por pares e por professores	(FERRAZ, 2023)	Repositório Centro Universitário SENAI CIMATEC

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Simpson e Clifton (2015) conduziram um estudo sobre a percepção de alunos de pós-graduação em relação à aplicação da avaliação por pares como meio de promoção da aprendizagem. Por meio dos *feedbacks* fornecidos nos relatórios elaborados pelos grupos, não foi identificada uma diferença significativa entre as notas atribuídas pelos pares e pelo docente de forma geral. No entanto, ao analisar questões específicas, foram observadas discrepâncias entre as avaliações do professor e dos pares, com o professor apresentando julgamentos mais críticos.

Os autores sugerem que isso pode ocorrer devido às habilidades limitadas dos pares para avaliar e analisar o conteúdo, ressaltando a importância de capacitar os alunos para desenvolverem um senso crítico e habilidades de julgamento, a fim de proporcionar *feedbacks* mais válidos e contribuir para melhorias no produto final.

No estudo de Alves *et al.* (2018), a proposta é combinar o ensino à distância com o uso da tecnologia, utilizando a avaliação por pares e a autoavaliação como meio de avaliação da aprendizagem. Inicialmente, os pesquisadores identificaram os perfis dos alunos, reconhecendo possíveis grupos com comportamentos semelhantes. Para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, eles utilizaram a plataforma *Moodle*, na qual as atividades e notas foram registradas para facilitar o acompanhamento.

Embora em alguns momentos a estatística tenha demonstrado distorções entre as notas atribuídas pelos pares, a autoavaliação e a avaliação do professor, o estudo permitiu a compreensão das particularidades dos alunos de forma individual, bem como promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico. Os pesquisadores continuam coletando dados, agora por meio do agrupamento de perfis, para investigar outras inferências.

O trabalho desenvolvido por Wanner e Palmer (2018) em uma universidade na Austrália, ao longo de dois anos, envolveu a aplicação da avaliação formativa em dois cursos

de geografia. Os resultados obtidos mostraram que essas formas de avaliação são benéficas para obter *insights* no processo avaliativo e buscar melhorias no ensino superior.

O *feedback* contínuo foi identificado como o ponto central para alcançar resultados eficazes, porém, a aplicação desses instrumentos requer cuidado, pois exige o comprometimento tanto dos estudantes quanto dos professores, não sendo uma tarefa simples. Segundo os relatos dos alunos, as avaliações formativas contribuíram para melhorias e maior qualidade no desenvolvimento dos trabalhos, embora, em relação às notas, não tenham apresentado diferenças significativas quando comparadas a outros métodos de avaliação.

No estudo conduzido por Mansur e Alves (2018), a metodologia PBL foi aplicada no curso de administração e, para medir a aprendizagem, utilizaram a autoavaliação e a avaliação por pares, que foram expressas em scores. Os pesquisadores observaram que, embora os alunos tivessem a liberdade de atribuir a pontuação máxima a si mesmos, nenhum o fez. Os estudantes avaliaram positivamente o engajamento em grupo, porém, ao se autoavaliarem em outro quesito, atribuíram notas mais baixas.

No entanto, os autores ressaltam que foi possível perceber que os alunos reconheciam quando não eram muito participativos em certos critérios, demonstrando comprometimento com o processo. Além disso, não foram identificados sentimentos negativos em relação a esses métodos de avaliação, e o *feedback* contínuo resultou em um processo de aprendizado mais participativo e efetivo.

No estudo realizado por Aalberg e Lorås (2018), a avaliação por pares foi aplicada no curso de Ciência e Tecnologia em uma Universidade da Noruega para a avaliação de projetos. No entanto, os estudantes relataram não acreditar na confiabilidade e justiça dessa forma de avaliação, mesmo que as avaliações dadas pelos pares estivessem em consonância com as do professor. Essa constatação não invalida a eficácia do método, mas sinaliza a necessidade de revisão e aprimoramento na condução dessa técnica.

Os pesquisadores enfatizam a importância de estabelecer critérios claros de avaliação, bem definidos e incluindo *feedbacks*, além de supervisionar o processo por meio de um tutor ou professor. Como desafio, apontam a necessidade de definir atividades que o grupo se identifique, buscando assim alcançar um aumento significativo na aprendizagem.

No estudo realizado por Aalberg e Lorås (2018), a avaliação por pares foi aplicada no curso de Ciência e Tecnologia em uma universidade da Noruega para a avaliação de projetos. No entanto, os estudantes relataram não acreditar na confiabilidade e justiça dessa forma de avaliação, mesmo que as avaliações dadas pelos pares estivessem em consonância com as do

professor. Essa constatação não invalida a eficácia do método, mas sinaliza a necessidade de revisão e aprimoramento na condução dessa técnica. Os pesquisadores enfatizam a importância de estabelecer critérios claros de avaliação, bem definidos e incluindo *feedbacks*, além de supervisionar o processo por meio de um tutor ou professor. Como desafio, apontam a necessidade de definir atividades que o grupo se identifique, buscando assim alcançar um aumento significativo na aprendizagem.

Já no estudo de Capellato (2020), o propósito do trabalho foi aplicar uma ferramenta de educação ativa, o foco era avaliar a competência crítica por meio de diferentes tipos de avaliações, incluindo objetivas, subjetivas e autoavaliação, e analisar os resultados qualitativamente. Os alunos foram orientados a desenvolverem conteúdo para apresentar em seminários, sendo instruídos a avaliar seus colegas de maneira objetiva (atribuindo notas) e subjetiva (selecionando de acordo com preferência). Além disso, realizaram a autoavaliação.

A capacidade de avaliação por pares foi analisada comparando as notas atribuídas pelos alunos. Os resultados mostram que há uma influência mútua entre esses dois tipos de avaliação. Os alunos demonstraram habilidade tanto na avaliação dos colegas quanto na autoavaliação. Houve consistência entre diferentes avaliadores e também em comparação com a autocrítica. A pesquisa revelou uma crescente preferência dos alunos por essa metodologia de ensino.

Souza e Amante (2021) aplicaram a avaliação por pares e autoavaliação em um curso de pós-graduação, na modalidade online, em uma instituição de Portugal. Os autores destacam que foi um processo que claramente envolveu os estudantes, os manteve motivados em todas as etapas e demonstrou um alto grau de satisfação por parte deles. Quando consideram o processo de avaliação da disciplina de forma mais ampla, percebe-se que a autoavaliação e a avaliação entre pares contribuíram para que os estudantes entendessem melhor os critérios de avaliação estabelecidos. Isso teve um impacto positivo na qualidade das intervenções nos fóruns de debates, tornando as críticas mais embasadas e focadas.

Ferraz e Guizzo (2022) conduziram um estudo com uma turma de um curso de engenharia em uma instituição de ensino superior privada no Brasil, envolvendo também um grupo de sete especialistas na área. Os resultados preliminares apontaram que o sistema proposto foi eficaz em ampliar a percepção das competências transversais, ao incluir os estudantes como avaliadores. Os alunos conseguiram realizar autoavaliações e avaliar seus colegas em competências transversais que não eram avaliadas pelo professor. Não foram observadas diferenças significativas entre as medianas das autoavaliações e das avaliações pelos pares.

Na pesquisa de doutorado de Ferraz (2023), o objetivo foi investigar a avaliação de competências transversais com os discentes de engenharia, utilizando questionários de Avaliação de Competências Transversais, nas escalas de autoavaliação, avaliação por pares e avaliação por docentes. Como outra fonte de evidência, foram realizados grupos focais com os professores das disciplinas.

Ao longo do estudo, participaram 147 alunos, 23 professores e 8 representantes da gestão acadêmica na instituição onde a pesquisa foi aplicada, além de 15 representantes de outras instituições de ensino superior no Brasil. Os resultados evidenciaram a qualidade psicométrica dos instrumentos, com validade de conteúdo e consistência interna, além da replicabilidade do Sistema de Avaliação de Competências Transversais de Estudantes de Engenharia. Esses achados contribuem para preencher a lacuna neste campo de pesquisa e na prática das instituições de ensino superior na avaliação das competências dos estudantes.

2.4.2 Estudos em contabilidade

O quadro a seguir destaca algumas pesquisas que foram desenvolvidas utilizando a avaliação por pares e autoavaliação nos cursos de ciências contábeis e suas contribuições para o ensino da contabilidade.

Quadro 3 – Estudos em contabilidade

Título	Autores	Revista/Periódico/Evento
Avaliação online feita por pares, autoavaliação e avaliação pelo professor na perspectiva de Bloom	(OLIVEIRA NETO; TITTON, 2015)	Anais
Avaliando a Avaliação: um estudo da percepção docente nos cursos de contabilidade	(LIMA; BONACIM; MIRANDA, 2017)	Congresso EnANAPAD
Uma estratégia para avaliação de competências no ensino de Ciências Contábeis	(SILVA, 2018)	Bancos de teses e dissertações USP
O uso da aprendizagem baseada em problemas para construção do conhecimento na contabilidade	(URRUTIA-HEINZ; QUINTANA E CRUZ, 2020)	Revista Electrónica Educare
Aprendizagem baseada em problemas: Relato de uma experiência no ensino em contabilidade	(MOREIRA <i>et al.</i> , 2020)	Revista Mineira de Contabilidade
Aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação em Ciências Contábeis	(SILVA; LEAL, 2021)	Revista Catarinense da Ciência Contábil

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na pesquisa de Oliveira Neto e Titton (2015), o objetivo do estudo foi comparar métodos de avaliação utilizando a taxonomia do domínio cognitivo de Bloom. Com uma amostra de 98 alunos de graduação em contabilidade matriculados em uma disciplina de

metodologia de pesquisa, os dados foram coletados através de diferentes métodos de avaliação em diversos níveis cognitivos da taxonomia de Bloom, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem gratuito *Moodle*. Os resultados mostraram um alinhamento estatístico entre os métodos de avaliação, com diferenças surgindo no nível superior de Bloom ao agrupar tarefas por essa taxonomia.

Esses resultados podem esclarecer divergências em pesquisas anteriores realizadas sem uma estrutura teórica robusta e contribuem para o desenvolvimento de novas estratégias de avaliação e ensino-aprendizagem, especialmente em cursos com muitos estudantes online e potencial para o desenvolvimento de habilidades de ordem superior através da experiência de avaliação pelos pares.

No estudo conduzido por Lima, Bonacim e Miranda (2017), constatou-se que os professores de contabilidade percebem o processo avaliativo como um elemento positivo para a aprendizagem dos estudantes. Eles demonstram empenho ao planejar as avaliações, envolvendo os alunos em todo o processo e acompanhando de perto o progresso individual de cada um. Essas práticas são consideradas essenciais para garantir uma aprendizagem eficaz no contexto do ensino de contabilidade.

Estudos indicam deficiências nas competências dos profissionais formados pelo ensino tradicional, e as metodologias ativas de ensino surgem como uma estratégia para enfrentar esse problema. No estudo de Silva (2018), essa perspectiva é abordada. Este trabalho buscou analisar a aplicação de metodologias ativas que visam o desenvolvimento de competências no curso de Ciências Contábeis.

Utilizando uma amostra de 30 estudantes em um curso de graduação de uma universidade pública brasileira, foram empregadas a avaliação por pares e a autoavaliação em um ambiente virtual, onde três ciclos de atividades foram aplicados. Ao término dos ciclos, os estudantes participaram de um grupo focal para fornecer evidências sobre as competências trabalhadas. Os resultados indicaram uma melhoria no desempenho dos estudantes ao longo dos ciclos, destacando uma maior correlação entre as notas no terceiro ciclo.

A percepção dos estudantes foi positiva em relação aos métodos, destacando que promovem o comportamento colaborativo, especialmente por meio dos *feedbacks*. No entanto, houve apreensão em relação ao comportamento ético de seus colegas durante as avaliações. Esses fatores indicam a utilidade desses métodos ao promover o desenvolvimento de competências exigidas dos profissionais do futuro.

No estudo conduzido por Urrutia-Heinz, Quintana e Cruz (2020), que visava detectar as habilidades e atitudes desenvolvidas durante a aplicação do PBL na disciplina de Estrutura das Demonstrações Contábeis em uma turma do 4º período do curso de graduação em Ciências Contábeis, a avaliação por pares e a autoavaliação foram realizadas por meio de um questionário em formato de escala *Likert*. Os resultados indicaram que, ao fazer a autoavaliação, os alunos tendem a ser mais críticos consigo mesmos e a compararem seu próprio desempenho com o dos demais colegas de grupo.

No estudo conduzido por Moreira *et al.* (2020), que envolveu duas turmas da disciplina de Controladoria Empresarial, foram utilizados questionários de autoavaliação e avaliação por pares. Os pesquisadores ressaltam que o processo avaliativo na metodologia PBL não se limita a uma nota atribuída como resultado final de uma unidade. Pelo contrário, considera-se todo o percurso percorrido durante a aplicação, buscando uma avaliação mais abrangente e significativa.

Para alcançar o objetivo proposto, Silva e Leal (2021) investigaram a implementação do método na disciplina de análise de custos em um Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Utilizando análise documental, observação, aplicação de questionários e grupos focais com os estudantes como recursos metodológicos, a pesquisa abrangeu todas as etapas da metodologia descrita na literatura, enfatizando a percepção dos discentes de maneira detalhada e qualitativa.

Os resultados revelaram que a oportunidade de vivenciar a prática foi o benefício mais destacado pelos alunos, sublinhando também o desenvolvimento da autonomia, crucial para abordar os desafios propostos no projeto. Esses achados contribuem ao evidenciar a metodologia de aprendizagem baseada em projetos como uma oportunidade para os estudantes desenvolverem tanto a teoria quanto a prática, enfrentando questões reais relacionadas à sua futura atuação profissional.

De fato, as pesquisas mencionadas revelam que as abordagens de autoavaliação e avaliação por pares têm sido objeto de estudo tanto em âmbito nacional quanto internacional. Esses estudos têm se concentrado em compreender de forma mais aprofundada a aplicação dessas metodologias e instrumentos de avaliação como ferramentas para verificar a aprendizagem dos alunos. Diante dessa constatação, explorar o tema em outras perspectivas é uma linha de expansão promissora, pois pode fornecer valiosas contribuições para o avanço do conhecimento científico dessa temática.

Novas pesquisas podem ampliar o entendimento sobre o uso adequado dessas estratégias avaliativas, bem como identificar suas vantagens e limitações em diferentes contextos educacionais. Assim, o estudo contínuo e aprofundado dessas temáticas é relevante, tendo em vista que o contexto educacional está sempre passando por modificações. Sendo assim, é necessário aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, que beneficiará a todos no contexto social, prático e acadêmico, ou seja, os docentes, discentes envolvidos e a sociedade, a qual receberá esses futuros profissionais que servirão em seu favor.

Nessa perspectiva, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento do ensino contábil por meio de uma aprendizagem centrada no discente, com uma metodologia de ensino diferenciada, utilizando mapas conceituais de forma colaborativa como instrumento de metodologia ativa para promover a aprendizagem. A avaliação por pares e a autoavaliação foram aplicadas com o objetivo de verificar essa aprendizagem compartilhada sob o olhar dos discentes e docentes.

Com o intuito de apoiar o processo de construção do conhecimento por meio das metodologias ativas e avaliação somativa, este estudo fomenta uma aprendizagem significativa de forma colaborativa para os participantes da pesquisa e para outros pesquisadores que desejem utilizar essa abordagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando caracterizar a tipologia e o delineamento dos métodos e procedimentos adotados para a construção desta pesquisa e visando atender aos objetivos propostos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois busca descrever e caracterizar os fenômenos estudados de uma determinada população, bem como seu meio. A pesquisa visa evidenciar, investigar e correlacionar os fatos e as relações entre eles, por meio da análise e interpretação dos dados e suas particularidades, sem que haja alteração do elemento pesquisado ou interferência do pesquisador (Flick, 2009; Gil, 2019; Raupp; Beuren, 2006).

No que concerne aos procedimentos utilizados, trata-se de um estudo de casos múltiplos, uma vez que foi trabalhado com três turmas as avaliações: pares e autoavaliação. Esse tipo de estudo visa, por meio das evidências, trazer mais robustez a pesquisa, aprofundando-se no fenômeno em seu contexto real, por meio da análise das variáveis e de tudo que as influencia, com foco em uma ou mais unidades de análise, entendendo a realidade sobre determinado tema (Yin, 2018).

Esse procedimento permite a utilização de mais de um método para recolher as informações acerca do fenômeno estudado. Foi realizado o protocolo de estudo de caso com o intuito de atender aos critérios de qualidade para pesquisas qualitativas (Flick, 2009; Silva; Menezes, 2005).

Quanto à sua abordagem, refere-se a uma pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários e observação participante da pesquisadora. As pesquisas qualitativas objetivam trazer um maior aprofundamento do fenômeno estudado, bem como possibilitam ao pesquisador fazer reflexões a respeito das perspectivas do sujeito (Anatolyev; Gospodinov, 2011; Creswell, 2021).

Já a pesquisa quantitativa é uma técnica que se utiliza de ferramentas estatísticas para auxiliar na interpretação, tratamento e análise dos dados, verificando como estes se relacionam. Utilizar o método misto de abordagem para essa pesquisa possibilita que as investigações que ficam de fora de um dos métodos sejam contempladas no outro, assim como justifica-se pelo propósito de não ser um estudo totalmente qualitativo ou quantitativo, em atendimento ao problema proposto (Creswell, 2021; Jeffrey, 2009). O Quadro 4 apresenta os objetivos de pesquisa e os respectivos métodos utilizados para o seu alcance.

Quadro 4 – Objetivos de pesquisa e métodos

Objetivo	Método	Fonte de evidência
Analisar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis.	Qualitativo/ quantitativo	Todas as fontes de evidências
Identificar a percepção dos discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis em uma IES em relação a experiência vivenciada com a avaliação por pares e a autoavaliação	Qualitativo	Entrevistas e grupos focais
Evidenciar se existe diferenças no feedback discente comparado ao feedback docente;	Quantitativo	Fichas de avaliação (questionário), observação participante (<i>feedbacks</i>)
Verificar a viabilidade e a aplicabilidade da avaliação por pares e autoavaliação pelos ‘distintos olhares’ no ambiente de ensino superior;	Qualitativo	Entrevistas, grupos focais, observação participante e

Fonte: elaborado pela autora (2023).

3.1 Unidade de análise

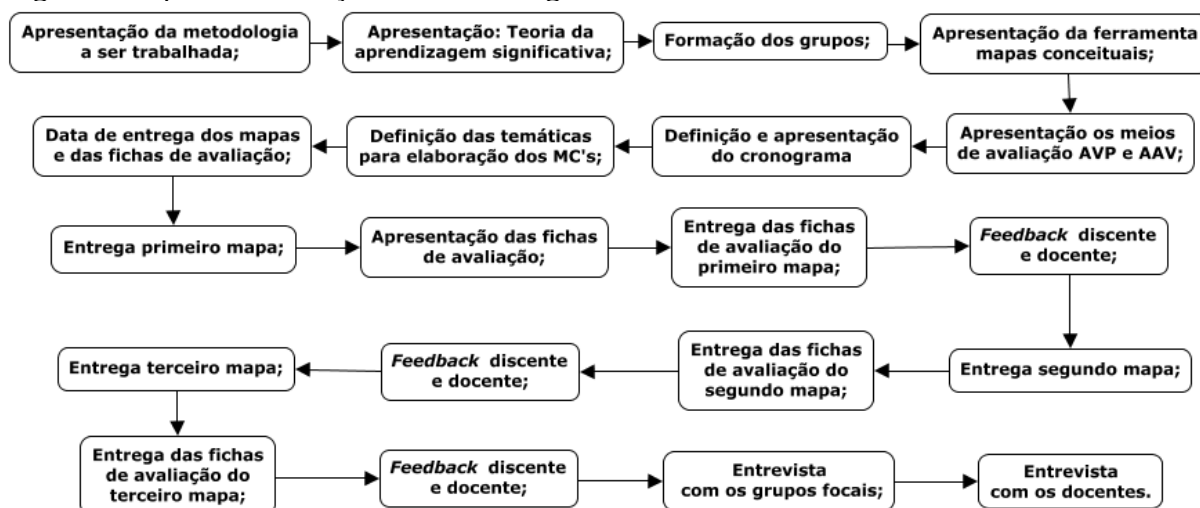
3.1.1 Participantes e local da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram os discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis da única Universidade Pública Estadual do Rio Grande do Norte. Em razão de os docentes dessa instituição utilizarem os mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem, foi feita uma consulta aos docentes quanto ao uso dos MP's e a maioria dos alunos já havia tido contato com a ferramenta desde os períodos iniciais da graduação.

Isso contribui de forma positiva para a observação de como a autoavaliação e a avaliação por pares podem ser eficazes como meio avaliativo na aprendizagem com metodologias ativas. Participaram do estudo 3 (três) docentes e 61 (sessenta e um) estudantes do campus central (Mossoró/RN), regularmente matriculados e com frequência regular nas disciplinas em que foram aplicadas as avaliações por pares e autoavaliação.

Foi realizado o acompanhamento durante todo o semestre de três disciplinas, uma ministrada no turno noturno (Contabilidade Atuarial) e duas no matutino (Controle Interno na Gestão Pública e Perícia Contábil) na referida instituição, ofertadas no semestre letivo de 2022.2, que iniciou as aulas em outubro de 2022 e finalizou em abril de 2023 (com um intervalo de tempo em virtude do recesso acadêmico), conforme calendário acadêmico (anexo A). O processo de operacionalização das ferramentas trabalhadas ocorreu conforme a Figura 3.

Figura 2 - Operacionalização da metodologia trabalhada e ferramentas.



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Ainda na primeira unidade das disciplinas, foi realizada a apresentação da teoria da aprendizagem significativa, trabalhada de forma colaborativa, para que os discentes pudessem compreender a relevância da participação no processo, tendo em vista que a coleta dos dados se daria praticamente em sua totalidade por meio da colaboração dos alunos, cuja finalidade é obter as informações necessárias para o alcance dos objetivos propostos neste estudo.

Em sequência, foi apresentada aos estudantes a metodologia ativa mapa conceitual de Joseph Novak, e a diferença entre este e o mapa mental, de acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980), e Miranda (2021). Posteriormente, apresentou-se o *software Cmap Tools*, como uma sugestão de ferramenta para elaboração dos mapas. Nesse momento, os discentes tiveram uma aula com a demonstração de um tutorial e exposição do programa, ao qual foi aberto em sala para que eles pudessem se manifestar com possíveis dúvidas. Depois de exposta as bases teóricas necessárias para continuidade da aplicação pesquisa, foi seguido um cronograma de aplicação de acordo com o plano de ensino do docente.

3.1.2 Disciplinas para aplicação do objeto da pesquisa

A aplicação das avaliações por pares e autoavaliação das unidades curriculares foi realizada nas disciplinas: (1) contabilidade atuarial, (2) perícia contábil e (3) controle interno na Gestão Pública, em que as aulas ocorreram totalmente de forma presencial. Essas disciplinas integram a grade curricular do curso de Ciências Contábeis como componentes obrigatórios da matriz curricular de 2020.1 (conforme anexo B). O objetivo é permitir que os discentes

compreendam e identifiquem, por meio da aprendizagem significativa, o papel da contabilidade aplicado a cada uma dessas áreas especificadas, e que possam utilizá-las no exercício da profissão. A Tabela 1 especifica melhor as unidades curriculares que fizeram parte do estudo para aplicação do objeto pesquisado.

Tabela 1 - Unidades curriculares para aplicação do objeto estudado

Universidade	Período	Disciplina	Carga horária
UERN	7º	Controle Interno na Gestão Pública	60 h/aulas
	8º	Contabilidade Atuarial	60 h/aulas
	9º	Perícia Contábil	60 h/aulas

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Quanto aos principais fundamentos teóricos e práticos estudados nas disciplinas, foram abordadas as Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC): a Norma Brasileira de Auditoria do Setor Público (NBASP), a Norma Brasileira de Contabilidade do Perito Contábil (NBC PP 01), a Norma Brasileira de Contabilidade (técnica) da Perícia Contábil (NBC TP 01 (R1)), a Norma Brasileira de Contabilidade (geral) da Educação Profissional Continuada (NBC PG 01 (R3)), entre outros materiais e referências fornecidas pelos docentes das disciplinas. Esses são os principais materiais que os docentes solicitaram aos discentes utilizarem como base para elaborarem seus mapas conceituais e, posteriormente, realizarem as avaliações de seus pares e a autoavaliação. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos conteúdos de acordo com as ementas dos componentes curriculares que foram trabalhados em sala. O cronograma detalhando os encontros da aplicação da pesquisa em cada uma das disciplinas foi destacado no apêndice F.

Tabela 2 - Conteúdos integrantes das disciplinas para elaboração dos mapas e aplicação do objeto estudado

Universidade	Disciplina	NBC's
UERN	Controle Interno na Gestão Pública	Mapa 1:NBASP 100
		Mapa 2:NBASP 300
		Mapa 3:NBASP 400
	Contabilidade Atuarial	Mapa 1:Previdência Social e Seguridade Social
		Mapa 2:Regimes Financeiros e Planos Previdenciários
		Mapa 3:Regimes Previdenciários
	Perícia Contábil	Mapa 1:NBC PP 01 (R1)
		Mapa 2:NBC TP 01 (R1)
		Mapa 3:NBC PG 12 (R3)

Fonte: elaborada pela autora com base no plano de ensino dos componentes curriculares (2023).

Para cada mapa conceitual os discentes retornaram de forma individual sua ficha de avaliação, com a autoavaliação e dos colegas. Dessa forma, cada estudante enviou, ao todo, três fichas de avaliação. Na aula seguinte, discutiu-se o mapa e as notas atribuídas, com o intuito de captar os feedbacks e promover o compartilhamento do conhecimento de forma colaborativa.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Foi solicitado nas aulas a leitura das normas e temáticas já mencionadas. Em sequência, a elaboração dos mapas conceituais, que foram construídos em grupos que permaneceram os mesmos até o fim da disciplina. Após a entrega de cada mapa, aplicou-se *checklists* para cada mapa elaborado. Cada indivíduo entregava sua ficha de avaliação por meio de e-mail ou *Google Classroom*, contendo a avaliação por pares (AVP) e a autoavaliação (AAV) conforme o apêndice E, que serve como parte dos instrumentos de coleta de dados deste estudo.

Houve um intervalo de 15 dias entre a elaboração do mapa e o retorno das fichas de avaliações (AAV e AVP), durante o qual foi realizada uma roda de conversa para exposição de feedbacks e discussão das temáticas trabalhadas nesse período. O instrumento foi adaptado dos estudos de Silva e Leal (2021), Soares (2008) e Nogueira (2014). Dos dois primeiros estudos, foram extraídos os principais pontos a serem observados e analisados na avaliação por pares e autoavaliação, enquanto o terceiro auxiliou a aferir o conhecimento adquirido pelos discentes diante do método trabalhado.

Feitas as adaptações necessárias, foi acrescentada à ficha de avaliação (AAV e AVP) a solicitação da justificativa das notas para cada critério questionado, como meio de buscar entender de forma mais aprofundada o porquê das notas atribuídas, seguindo sugestão do grupo de pós-graduação ao qual foi aplicado o pré-teste. As fichas foram respondidas após a vivência prática dos discentes que compõem a amostra desta pesquisa. A Tabela 3 apresenta um compilado dos construtos e seus respectivos pontos que foram observados nas avaliações.

Tabela 3 - Construtos observados nas Avaliações

Produtividade
Procurei conhecer o trabalho a ser executado
Cumpri os prazos estabelecidos.
Realizei o trabalho com a qualidade estabelecida
Média por item
Comprometimento
Conheço os objetivos propostos para o trabalho (mapas conceituais)
Executei minhas atividades alinhadas aos objetivos propostos

Contribuí para a melhoria da execução das atividades

Cumpri os compromissos estabelecidos na execução das atividades

Média por item

Conhecimento Das Etapas Do Trabalho

Desempenhei o trabalho com conhecimento sobre os procedimentos/etapas propostas

Busquei conhecer as instruções necessárias para a execução do trabalho

Executei o trabalho conforme as etapas e objetivos definidos

Média por item

Trabalho em Equipe

Conheço os objetivos do trabalho em equipe

Interagi de maneira cooperativa com os membros da minha equipe

Facilitei o relacionamento entre os membros da equipe

Colaborei ativamente para o desempenho das atividades

Média por item

Conteúdo

A metodologia mapas conceituais me auxiliou a fixar/memorizar o conteúdo trabalhado

Consegui perceber a aplicação prática do conteúdo estudado

A aplicação da metodologia mapas conceituais influenciou no processo ensino e aprendizagem

Média por item

Habilidades e Competências

A mapas conceituais contribuiu para desenvolver a habilidade analítica no decorrer do desenvolvimento da atividade

Desenvolvi a habilidade de comunicação

A metodologia auxiliou para a habilidade de trabalhar em equipe

A aplicação da avaliação por pares e autoavaliação contribuiu para a habilidade de resolver problemas e tomar decisão

Média por item

Fonte: Adaptado de Silva e Leal (2021), Soares (2008) e Nogueira (2014).

Com uma padronização estabelecida nas avaliações, o aluno avalia seu desempenho e o desempenho de seus pares no desenvolvimento dos mapas conceituais, atribuindo uma nota a cada componente do grupo e inclusive a si próprio, avaliando a postura e a contribuição de cada integrante para a construção dos MC's. A coleta de dados também ocorreu por meio da observação participante da pesquisadora, uma vez que houve interação dela com o campo de pesquisa e com as pessoas objeto do problema de estudo (Flick, 2009).

Foi aplicada uma terceira fonte de evidência para a coleta de dados: a formação de grupos focais, com entrevistas coletivas semiestruturadas em três grupos. Dois grupos com cinco participantes e um com oito, de maneira que a formação não coincidissem com os mesmos integrantes que trabalharam juntos na aplicação da metodologia MC como ferramenta de aprendizagem, autoavaliação e avaliação por pares. O objetivo foi proporcionar um espaço mais confortável para que os participantes pudessem fazer seus relatos sem constrangimento, visando verificar a efetividade na essência, o fenômeno pesquisado e trabalhado durante o semestre. As entrevistas foram realizadas após a conclusão do cronograma, via plataforma *Google Meet* (única parte da aplicação realizada de forma remota).

Outra fonte de evidência para a coleta de dados foram as entrevistas individuais com os professores que lecionaram as disciplinas, com a finalidade de captar as perspectivas dos docentes, ou seja, o ‘olhar docente’ quanto a esse método de avaliação, verificando se elas foram eficazes e se estes utilizariam novamente em outro momento em suas aulas, como método avaliativo.

Cabe destacar que foi solicitado que os discentes preenchessem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), conforme apêndice A, com o objetivo de atender ao protocolo da pesquisa qualitativa, resguardando a pesquisadora, os participantes e todos os direitos de publicação dessa pesquisa, seguindo como modelo a resolução nº 510 de 07 de abril de 2016.

Com a finalidade de obter um *feedback* a respeito dos instrumentos utilizados e realizar possíveis ajustes, verificando se estes seriam capazes de captar a essência desse objeto de estudo, foi realizado um pré-teste das avaliações (fichas) com uma amostra selecionada do programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis (PPGCCcon) da UFRN, durante uma pesquisa que tinha como temática esses meios de avaliação.

3.3 Análise dos dados

O tratamento dos dados foi realizado através da utilização dos *softwares Stata® 12.0, Excel®, Microsoft Word* (versão *Windows 2010*) e *ATLAS.ti 9®*. Para a análise das médias das avaliações por pares e autoavaliações, foi realizada a tabulação das médias numa planilha de *excel®* para posteriormente realizar o teste ANOVA, com o intuito de verificar se as médias são estatisticamente iguais em relação à aplicabilidade destas e o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

Para rodar o teste ANOVA, foi definida como variável dependente as notas e, como variáveis independentes: tipo de avaliação (AVP e AAV), a disciplina (perícia contábil, controle interno na gestão pública e contabilidade atuarial) e as perguntas (13 quesitos das fichas de AVP e AAV). Sendo assim, tem-se a seguinte hipótese:

H_1 Existe alguma relação significativa entre os tipos de avaliação, por pares e autoavaliação, dos discentes e a notas nas disciplinas.

Buscando melhorar a compreensão e análise das falas dos respondentes, foram realizadas as transcrições na íntegra dos grupos focais, assim como as entrevistas com os docentes das disciplinas acerca da viabilidade do uso das avaliações (AVP e AAV). Posteriormente, essas transcrições foram enviadas aos entrevistados para que confirmassem a fidedignidade do conteúdo. Logo após, iniciou-se a aplicação da técnica de análise de conteúdo, que não considera apenas as palavras do corpus, mas também o contexto social, econômico, imagens e sons na análise (Bardin, 2016; Gil, 2019).

Com o uso do *Software* qualitativo, realizou-se a codificação aberta, que tem como propósito indicar conceituações a partir das ideias principais presentes nos dados, seguida de codificação axial, que tem como finalidade associar categorias com subcategorias (Flick, 2009; Gil, 2019). As categorias obtidas foram expostas no Quadro 5, formadas a partir das palavras mais enfatizadas pelos entrevistados, levando em consideração o arcabouço do referencial teórico.

Quadro 5 - Síntese da categorização

Grupo de Códigos	Códigos
Processo de avaliação no ensino superior	Avaliação de aprendizagem
	Comprometimento com a aprendizagem
Tipos de avaliação da aprendizagem	Avaliação Somativa
	Avaliação Formativa
	Avaliação por pares e autoavaliação
Avaliação da aprendizagem com metodologias ativas	Aprendizagem colaborativa
	Aprendizagem significativa
Experiência com os MC's para aprendizagem	Elaboração dos MC's
	Experiência com os MC's
Eficiência das avaliações formativas	Autorreflexão
	Justa
	Maturidade
Experiência com avaliações formativas para verificação da aprendizagem	Dificuldades e superações na AVP e AAV
	Experiência com a AVP e AAV
Fatores determinantes no uso da AVP e AAV	Aplicação da AVP e AAV

	Fatores
	<i>Feedback</i> dos pares
	Justificativa nas fichas

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Com base na análise das notas atribuídas, das respostas obtidas nos grupos focais, das entrevistas com docentes e à luz da literatura, realizou-se a triangulação dos dados. Essa triangulação foi feita por meio da combinação e comparação dos achados, das teorias e de outros *insights* presentes em estudos anteriores, com o objetivo de relacioná-los e ampliar o ponto de vista sobre o fenômeno estudado (Flick, 2009). Isso permitiu avaliar se a aplicabilidade da avaliação por pares e da autoavaliação sob o olhar discente e docente colaboram para o alcance dos objetivos da aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização do perfil dos participantes

Inicialmente, antes de iniciar as entrevistas, foi enviado o termo de consentimento, onde também se buscou realizar a caracterização do perfil dos participantes dos grupos focais por meio de um questionário elaborado no *Google Forms* e enviado aos mesmos. Identificou-se que 52,46% dos alunos são do sexo masculino, e 65,57% (a maioria) dos entrevistados estão na faixa etária de 20 a 25 anos, sendo alunos concluintes entre o 9° e 10° períodos. A seguir, apresenta-se na Tabela 5 a caracterização do perfil discente.

Tabela 4 - Caracterização perfil dos discentes

Perfil discente		Frequência	Frequência %
Gênero	Masculino	32	52,46%
	Feminino	29	47,54%
Idade	Entre 20 e 25 anos	40	65,57%
	Entre 26 e 30 anos	12	19,67%
	Entre 31 e 35 anos	5	8,20%
	Entre 36 e 40 anos	4	6,56%
	Mais de 40 anos	0	0,0%
Período	1° ao 2° período	0	0,0%
	3° ao 4° período	0	0,0%
	5° ao 6° período	2	3,28%
	7° ao 8° período	19	31,15%
	9° ao 10° período	40	65,57%

Atuação profissional	Trabalha	13	21,31%
	Somente estuda	17	27,87%
	Estágio remunerado	31	50,82%
Total da amostra		61	100%

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Como pode ser observado, a maioria dos estudantes já se encontra inserida no ambiente profissional da área contábil (72,13%). Surge, então, a necessidade de o ensino e a aprendizagem em contabilidade estarem alinhados com as expectativas do mercado, como destacado por Spalding *et al.* (2020) e Lima Filho e Jesus (2014). Assim, as IES necessitam proporcionar ao discente a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho com uma aprendizagem de qualidade, efetiva e munidos de habilidades e competências. Na Tabela 6, destaca-se o perfil dos docentes que lecionaram nas três disciplinas nas quais se aplicou a metodologia ativa: mapas conceituais de forma colaborativa, avaliação por pares e autoavaliação, com o intuito de verificar a aprendizagem dos discentes.

Tabela 5 - Caracterização perfil dos docentes

Caracterização perfil docente		Frequência	Frequência %
Gênero	Masculino	3	100%
Idade	Entre 25 e 30 anos	1	33,33%
	Entre 31 e 35 anos	0	0,00%
	Entre 36 e 40 anos	1	33,33%
	Mais de 40 anos	1	33,34%
Área de formação	Ciências contábeis	3	100%
Nível de qualificação	Doutorando	1	33,33%
	Doutor	2	66,67%
Tempo de atuação	Entre 5 e 10 anos	2	66,67%
	Entre 11 e 20 anos	0	0,00%
	Mais de 20 anos	1	33,33%
Total da amostra		3	100%

Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme pode ser observado, os docentes eram todos do gênero masculino, com 66,67% possuindo mais de 30 anos. Todos possuem formação na área de Ciências Contábeis. Em relação ao nível de qualificação, um é doutorando e os outros dois já são doutores em áreas afins à contabilidade. Todos possuem experiência na docência, com 66,67% tendo quase 10 anos de atuação, dois dos quais possuem vínculo efetivo com a universidade e um atualmente atua como professor substituto.

Cabe destacar que ambos os professores relataram que, desde que iniciaram a carreira docente, costumam utilizar metodologias ativas como meio de promover o aprendizado dos

discentes, conforme relatado também pelos próprios alunos. Lima, Bonacim e Miranda (2017) demonstram em seu estudo essa relação do empenho docente em planejar suas aulas, atividades e avaliações, envolvendo os alunos no processo e acompanhando de perto o progresso individual de cada um. Essas práticas são consideradas essenciais para garantir uma aprendizagem efetiva no contexto do ensino da ciência contábil.

4.2 Análise descritiva e teste ANOVA

Para realizar a análise da estatística descritiva, foram definidas as variáveis nota, auto e pares, com o intuito de resumir o conjunto dos dados do fenômeno observado. Conforme descrito na Tabela 7, a média das autoavaliações é 9,27, enquanto as avaliações por pares têm uma média de 9,10, com um grau de variação (dispersão) de 1,27 e 1,33, respectivamente. Esse desvio padrão mostra a variabilidade dos dados, ou seja, o quão uniformes podem estar. O meio do conjunto dos dados é representado pela mediana, com valores de 10,00 para AAV e 9,67 para AVP.

Tabela 6 - Estatística descritiva notas dos pares e autoavaliação

Nota	Média	Mediana	Desvio Padrão	Variância	Intervalo	Mínimo	Máximo	Contagem
AUTO	9,27	10,00	1,27	1,61	7,33	2,67	10,00	793,00
PARES	9,10	9,67	1,33	1,77	7,56	2,44	10,00	793,00
Total da amostra					61	100%		

Fonte: elaborada pela autora (2023).

O valor mínimo foi de 2,67 para as autoavaliações e 2,44 para as avaliações por pares (ou seja, valores localizados antes do primeiro quartil), enquanto o valor máximo foi de 10,00 para ambas as avaliações (depois do terceiro quartil). Cabe destacar que esses dados representam um total de 793 observações. Esse número se justifica pelo fato de que, para cada aluno, foram obtidas três fichas de avaliação (contendo a autoavaliação e a avaliação por pares), em que havia a atribuição das notas dos pares e da autoavaliação.

Para verificar se havia a existência de alguma diferença significativa entre a AVP e AAV, em relação às notas obtidas nas fichas e as disciplinas, foi realizado o teste ANOVA (do tipo *One- Way*) com um nível de significância de 0,05. Esse teste paramétrico é utilizado quando o intuito é verificar se há diferença significativa entre dois ou mais grupos que estão sendo comparados (GOSPODINOV, 2011).

Foi denominada como grupo de variáveis nota (variável dependente), disciplina classificadas em três categorias (perícia contábil, controle interno na gestão pública e contabilidade atuarial), tipo de avaliação em duas categorias (AVP e AAV) e perguntas com treze quesitos (que faziam parte das fichas de avaliação). A interação ente as variáveis: disciplina e tipo de avaliação, quando analisadas em relação à nota, mostraram-se significativas, assim como quando se considerou o modelo: tipo de avaliação e disciplina em comparação à nota (variável resposta), nota e pergunta, nota e tipo de avaliação e nota e disciplina. Já a interação entre pergunta e tipo de avaliação evidenciou significância de 0.6936 e pergunta e disciplina de 0.7693.

Apesar das variáveis destacadas anteriormente terem sido significativas, os modelos testados não atenderam aos pressupostos da distribuição normal dos dados. Isso pode estar associado à relação da fonte do dado, que é qualitativa, onde foram perguntados alguns quesitos relacionados à aprendizagem dos discentes com a metodologia ativa trabalhada nas aulas, em que eles atribuíram notas a si mesmos e a seus pares (uma variável contínua), logo, utilizando as suas percepções a respeito do processo para se atribuírem notas, o que pode resultar em uma distribuição que não é normal.

Para isso, foram realizados os testes de Shapiro-Wilk, Tukey, teste post-hoc de Dunn e Robvar, indicando que não há homocedasticidade, que a amostra não é independente e os resíduos não possuem uma distribuição normal. No entanto, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, utilizado geralmente quando as condições de aplicação da ANOVA não são atendidas.

Diante disso, foi feita a comparação das medianas dos grupos, obtendo-se uma significância de 0,0001 para $p \leq 0,05$, considerando a variável dependente e as variáveis independentes. Apesar do teste de Kruskal-Wallis não permitir a identificação de quais grupos apresentam diferenças, pode-se rejeitar a hipótese nula (H_0) e aceitar a hipótese proposta neste estudo.

4.3 Processo de avaliação no Ensino Superior

Para evitar revelar a identidade dos entrevistados, foram adotadas letras para representar cada um que esteve presente nos grupos focais e nas entrevistas com os docentes. Para os 16 discentes entrevistados, adotou-se a letra E, e para os 3 docentes, a letra D. O Quadro 5 explicita detalhadamente a codificação utilizada para os entrevistados. A seguir, as Figuras 3, 4, 5, 6, 7,

8, 9 e 10 resumizam a percepção discente a respeito de cada questionamento levantado nos grupos focais.

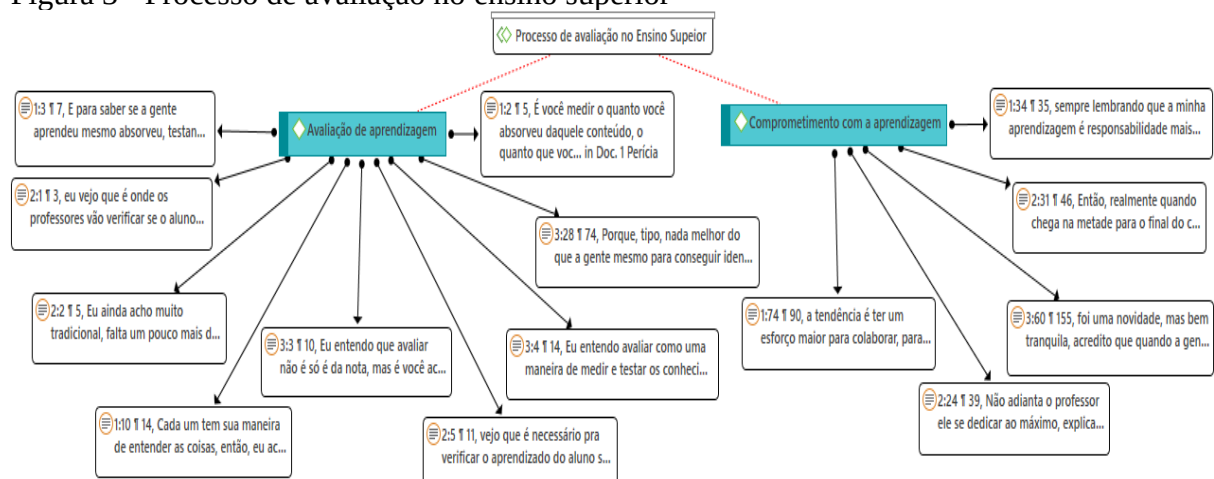
Quadro 6 - código atribuído para os entrevistados

Disciplinas	Discentes	Docentes
Perícia contábil	E1	D1
	E2	
	E3	
	E4	
Controle interno na gestão pública	E5	D2
	E6	
	E7	
	E8	
	E9	
	E10	
Contabilidade atuarial	E11	D3
	E12	
	E13	
	E14	
	E15	
	E16	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Com o intuito de captar a percepção dos discentes a respeito do processo de avaliação no ensino superior, tem-se a Figura 3, que demonstra o que estes entendem por avaliação da aprendizagem e a relação do comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 3 - Processo de avaliação no ensino superior



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme ilustrado nos relatos dos discentes, o processo avaliativo ainda é um pouco tradicional e complexo, mas não precisa ter o foco na questão das notas. Ao mesmo tempo, essa verificação é necessária, pois dessa forma o professor conseguirá saber quem está absorvendo o conteúdo e ver quem realmente está aprendendo. Muitos concordam que essa avaliação (verificação do processo de ensino e aprendizagem) deve ser contínua e não se prender a meios avaliativos tradicionais. Isso pode ser observado nos relatos de E2, E6 e E12:

E2: eu vejo que o processo de avaliação do ensino superior é muito válido, porque a gente viu um conteúdo, exercita aquele conteúdo, a gente faz uma avaliação para poder medir nossos conhecimentos e assim vemos realmente se foi absorvido esses conhecimentos. É você medir o quanto você absorveu daquele conteúdo, o quanto que você estudou, ver todo esse processo e sua bagagem.

E6: bom, eu ainda acho muito tradicional, falta um pouco mais de inovação. E sobre o processo de avaliar, é você atribuir algum valor, algum ato, alguma saber se a pessoa está apta ou não a determinado procedimento, mas essa questão de avaliar deveria não ser apenas por meio de provas.

E14: na minha opinião, ele é necessário, porque é uma forma de acompanhar um aluno. Eu entendo que avaliar não é só é da nota, mas é você acompanhar o desenvolvimento é ver se o aluno está precisando de um atendimento diferenciado, até porque é importante para que ele evolua.

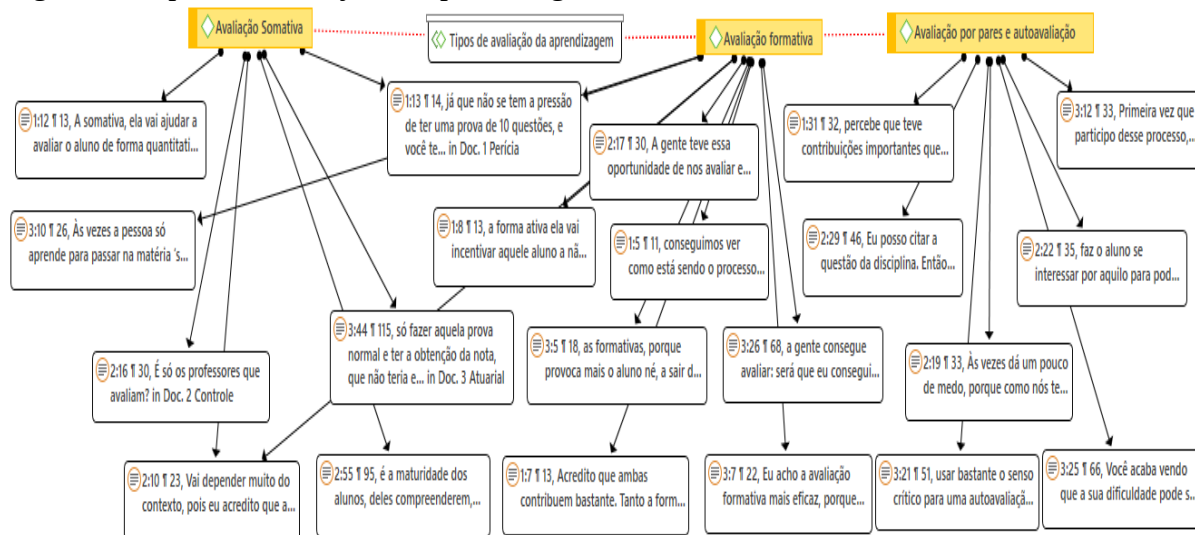
Por meio da observação participante (da pesquisadora) foi possível perceber que, mesmo os estudantes destacando e elogiando as metodologias de ensino não tradicional, ainda há alunos que preferem a avaliação da aprendizagem por meio do exame. Como E16 destaca:

E16: o processo de avaliação varia muito de acordo com a disciplina. Se uma disciplina é mais teórica, mais prática, com isso o professor vai ver o melhor meio de avaliar né, com uma prova ou não, pra mim eu aprendo mais assim.

Diante do cenário exposto, de uma forma generalizada, o posicionamento dos discentes vai ao encontro da visão de Frezatti e Martins (2016) de que é necessário saber reconhecer e fazer o uso de metodologias de ensino e meios de avaliação que contribuam para o desenvolvimento das competências, habilidades e atitudes que são essenciais para uma prática contábil com excelência, os quais devem ser adquiridas ao longo do curso.

Dentre os tipos de avaliação existente, tem-se as avaliações somativas e formativas. Com o objetivo de verificar se os discentes sabem diferenciar esses meios avaliativos, foi perguntado qual a mais eficaz e eficiente na elaboração de mapas conceituais, ou seja, qual o melhor meio consegue verificar a aprendizagem nessa metodologia ativa. Na Figura 4, tem-se o *corpus* sumarizado.

Figura 4 - Tipos de avaliação da aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora (2023).

É notório como os estudantes enfatizam as avaliações formativas. Para muitos destes, esse contato com a avaliação por pares e autoavaliação foi a primeira vez, assim como com o método de elaboração dos mapas conceituais de forma colaborativa. Apesar disso, eles evidenciam as avaliações formativas na construção dos mapas de forma compartilhada como o melhor método avaliativo. Como se segue em algumas falas:

E1: Na minha percepção, a mais eficaz é a formativa. Porque ela tem um foco, o processo de aprendizagem, não é?! Então, já que possuem esse foco de compreensão do processo, né! permite a nós alunos, por exemplo, fazer ajustes nos mapas conceituais, corrigindo algo no mapa seguinte, desenvolvendo uma compreensão bem mais profunda já que conseguimos ver como está sendo o processo e a nossa evolução, e entendemos melhor, do que fazer somente uma prova após o conteúdo visto no mapa. Então, eu acredito que na elaboração de mapas conceituais a avaliação formativa seja eficaz.

E3: Acredito que ambas contribuem bastante. Tanto a formativa quanto a somativa. A somativa, ela vai ajudar a avaliar o aluno de forma quantitativa, né! quanto ele acertou de determinado grupo de questões, por exemplo, e a forma ativa ela vai incentivar aquele aluno a não decorar um assunto de certa forma, ele vai ter uma forma de aprendizado onde ele tente, e leve aquele aprendizado ao longo de sua jornada.

Já em relação aos docentes, dois nunca haviam utilizado as avaliações AVP e AAV como meio de verificação de aprendizagem dos seus alunos; um já tinha aplicado, porém não da forma utilizada nesta pesquisa. O relato a seguir de um dos professores enfatiza as principais contribuições.

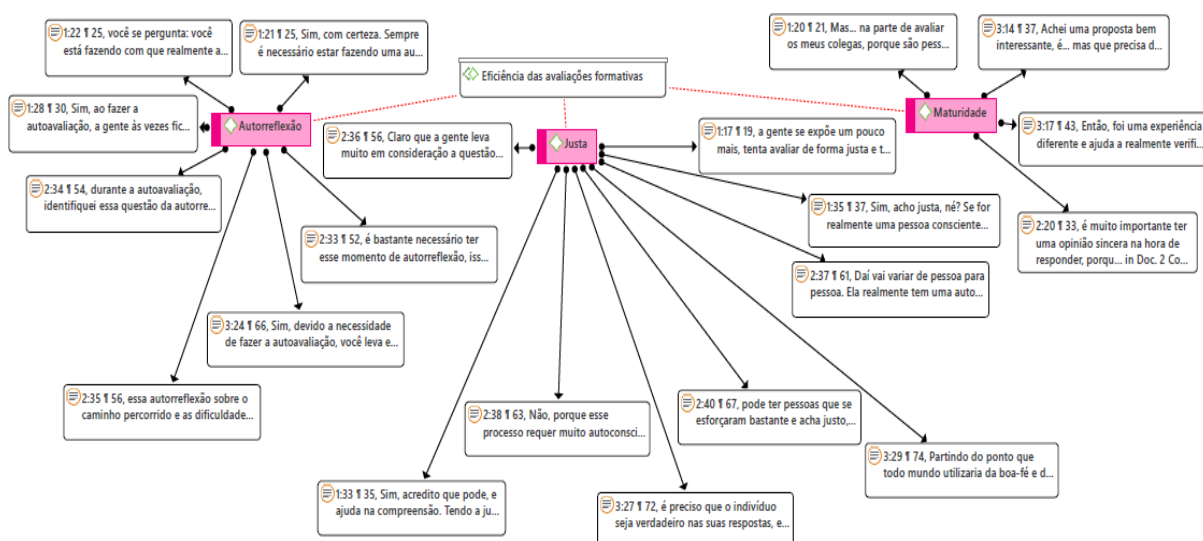
D2: Não, nesse sentido a avaliação por pares e autoavaliação com foco na produção dos mapas significou um aprendizado novo e interessante para ser aplicado em outros momentos. A experiência foi benéfica, na medida em que, os alunos puderam identificar a percepção dos seus pares em relação a sua contribuição na construção do trabalho. Alguns feedbacks foram indesejáveis, pois os alunos não contribuíram com os colegas.

De fato, os discentes e docentes reconhecem que ambos os meios de avaliação da aprendizagem vão agregar ao percurso que aluno vai construir no caminho do conhecimento. Como posto por Teixeira (2018) ao identificar os erros e acertos dos alunos por meio dessas avaliações, é possível promover uma reflexão profunda sobre o percurso percorrido, permitindo que o discente esteja atento a possíveis falhas ou brechas em seu caminho de aprendizagem.

4.4 Avaliações Formativas e seus fatores determinantes

Em sequência, a Figura 5 ilustra a eficiência da avaliação formativa para a aprendizagem, levando em consideração que a avaliação por pares e a autoavaliação possibilitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo, sendo benéficas por promover insights no processo avaliativo e como um meio de buscar melhorias na educação superior (Wanner; Palmer, 2018).

Figura 5 - Eficiência das avaliações formativas



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Conforme demonstrado na figura, a avaliação formativa utilizada na metodologia dos mapas conceituais (aplicada nesta pesquisa) traz contribuições para a construção do pensamento

reflexivo. Os discentes apontaram nas entrevistas que não estavam apenas se autoavaliando, mas que era necessário pensar nas contribuições dos pares para a realização das atividades. O docente D3 enfatizou:

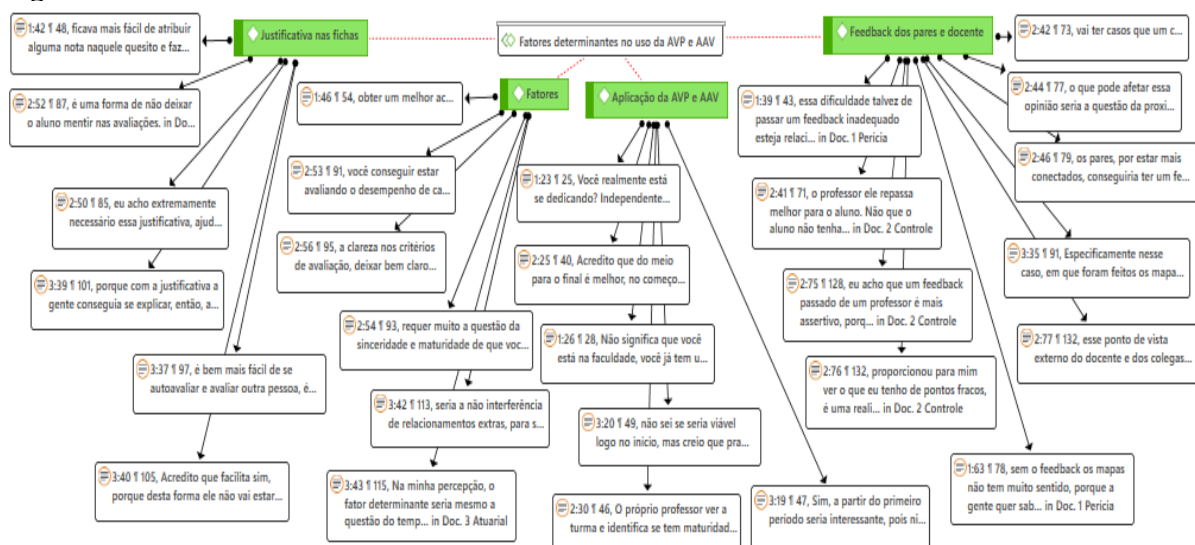
D3: Sim, foi possível. Até mesmo observando-se as notas. Eles foram justos consigo mesmos. Compreenderam o propósito da autoavaliação.

Logo, confirmando a perspectiva de Moreira *et al.* (2020), destaca-se a importância da utilização do senso crítico para avaliar a si e aos colegas quanto ao comportamento, revisando e analisando o processo, possibilitando corrigir falhas encontradas no percurso.

É perceptível, por meio da observação participante, das entrevistas e da análise das avaliações, que os discentes tiveram uma melhor receptividade com a autoavaliação, julgando-a como a mais capaz de promover uma avaliação justa. Eles observaram que a avaliação dos pares pode conter vieses, como o corporativismo entre colegas, ou avaliações tendenciosas, dependendo das intenções do aluno. Isso demonstra a necessidade de verificar se a turma possui maturidade suficiente para aplicar a AVP e a AAV.

De forma geral, constatou-se um sentimento positivo em relação a esses meios de avaliação, semelhante ao observado no estudo de Mansur e Alves (2018). Por último, destacam-se os principais fatores determinantes no uso da AVP e da AAV.

Figura 6 - Fatores determinantes no uso da AVP e AAV



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Fatores esses compreendidos, por exemplo, como: verificar se existe a possibilidade de aplicar esse tipo de avaliação, ou seja, sentir a turma, evidenciam que o docente precisa estar inserido e acompanhando o processo passo a passo, além de precisar saber qual o objetivo que se pretende alcançar com a avaliação por pares e a autoavaliação.

Na observação participante, foi captado no momento dos feedbacks o seguinte: poderiam aplicá-las desde que fosse dado um direcionamento, assim como a necessidade de estabelecer critérios para que os discentes considerassem no momento de se avaliarem e avaliarem os pares. É preciso considerar com qual tipo de metodologia se pretende trabalhar, já que esse é um instrumento válido para acompanhar o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Como exposto pelos discentes E7, E11, E12 e E13:

E7: Conhecimento da dedicação do par em relação a atividade, uma vez que o mesmo sabe exatamente o que o outro realizou.

E11: Para isso deve-se observar os fatos/atos/ações, pois elas falam por si só. A verdade é uma só, caso um indivíduo não tenha se comprometido, ele será mal avaliado por todos os colegas, e o professor também vai dar uma nota menor na avaliação.

E12: Acho que o principal fator é a comunicação, se não tiver uma boa comunicação, não tem como a ver uma boa avaliação entre a dupla e, no caso, e o feedback não poderia ser comparado com o do professor, porque o do professor é avaliação mais técnica, tipo de acordo mais com o conhecimento mesmo.

E13: Sim, ter tudo justificado facilita bastante até para ele se basear sobre aquilo que está naquela autoavaliação e dos grupos, o que você mesmo está fazendo. Justificá-la ajuda a gente também entender tudo isso.

O docente D1 destaca como fatores norteadores o exposto a seguir:

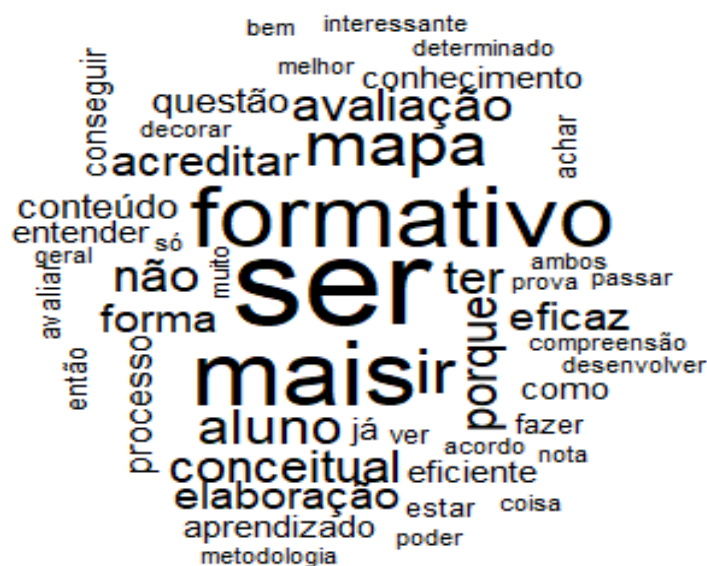
D1: Nesse processo de construção dos mapas inúmeros fatores podem influenciar a possibilidade de uma opinião inadequada por parte dos pares, como por exemplo: um desentendimento entre os participantes do grupo, experiências anteriores entre os partícipes, prazo para entrega de etapas não cumprido, faltas em reuniões do grupo, realização da tarefa inadequada ou inapropriada, desleixo com a atividade, indisponibilidade para discussão, dentre outros. Acredito que esse feedback dos pares não pode ser comparado com o feedback do docente, pois este não consegue compreender os fatores influenciadores que permearam a construção do produto final. O docente só consegue visualizar o produto final, entretanto avaliação dos pares é útil para o docente entender e atribuir sua nota individualmente de maneira coerente ao desempenho dos participantes. Portanto, as avaliações tornam-se complementares.

Essas observações enfatizam ainda mais a importância dessas avaliações de cunho reflexivo, sendo necessárias para promover a aprendizagem no ensino contábil. O discente avalia suas habilidades e competências, observa as possíveis consequências de seu comportamento, o que futuramente se refletirá em sua atuação profissional. Isso possibilita

verificar se o estudante entendeu a dinâmica da metodologia aplicada e se o objetivo foi alcançado (Capellato *et al.*, 2020).

Por fim, utilizou-se uma nuvem de palavras na tentativa de diminuir a subjetividade na análise de conteúdo (interpretação). A Figura 6 destaca a avaliação mais eficaz para a aprendizagem na percepção dos discentes.

Figura 7 - Percepção dos discentes a respeito do meio de avaliação mais eficaz para a aprendizagem



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Na figura acima, é exposto por ordem de vocábulos mais citados no *corpus* dos relatos pelos discentes no questionamento já enfatizado. Seguindo a ordem de relevância, por meio de repetições: formativo, ser, mais, mapa, avaliação, aluno, conceitual, acreditar, elaboração, eficaz, conhecimento, conteúdo, entender, aprendizado, processo, eficiente. As demais são as menos enfatizadas nos trechos relatados, sendo utilizadas apenas como conectores.

Em vista disso, as palavras formativo, mapas, avaliação e elaboração merecem ênfase, uma vez que aparecem na nuvem de palavras de diferentes opiniões em diversos contextos de abordagem. A forma como a metodologia ativa, os mapas conceituais e os meios de avaliação (AVP e AAV) foram trabalhados permitiu que os discentes assumissem um papel de destaque na aprendizagem, enquanto os professores passaram a ter o papel de facilitador, conduzindo esses alunos no processo de construção do conhecimento (Neumann; Borelli; Olea, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), sobre a eficácia da avaliação por pares e a autoavaliação na metodologia de aprendizagem: mapas conceituais, com o intuito de contribuir para o incentivo das metodologias ativas no curso de Ciências Contábeis, assim como na utilização das avaliações formativas.

Com a intenção de atingir o objetivo proposto, foi realizada a triangulação de dados. A pesquisadora teve a oportunidade de coletar evidências a partir da observação participante, fichas de avaliação e entrevistas com discentes e docentes, consolidando a triangulação das evidências. À vista disso, recorreu-se a um modelo de avaliação (com AVP e AAV) com perguntas abertas, nas quais os discentes, além de atribuírem uma nota para si mesmos e para os pares, precisavam justificar cada quesito.

Quanto ao que os discentes entendem por avaliação de aprendizagem, é notório que há uma relação na definição de avaliar pelos estudantes, destacando que é algo unicamente voltado para medir o conhecimento do aluno. Todavia, alguns possuem um pensamento mais aberto, menos tradicionalista, considerando que avaliar não é apenas medir o conhecimento do aprendiz, mas também acompanhar e verificar como está o processo de construção do conhecimento, delineando o que deve ser melhorado dia após dia.

As avaliações formativas são uma formidável opção para aplicação no ensino superior e na pós-graduação. Contudo, foi visto que os discentes inseridos no processo metodológico aplicado para a construção desta pesquisa ainda não estão 100% preparados para que o processo avaliativo ocorra eficazmente, principalmente em relação à avaliação por pares, pois tiveram certa dificuldade para avaliar seus pares.

Foram observados aspectos que estavam sendo muito bem avaliados, mas na observação foi levantada uma impressão diferente, tais como: diferença nas médias, medianas e desvios padrão entre a AVP e AAV; falta de planejamento entre os grupos; dificuldade de ter uma aprendizagem autorregulada; e fornecimento de feedback de pouca qualidade entre os colegas.

Constatou-se que a AAV possui um alto nível de aceitação entre os discentes, já que as dificuldades relatadas ocorreram principalmente em relação às avaliações dos pares. O destaque da AAV pode ser atribuído ao fato de despertar a autorreflexão dos estudantes.

Relataram que, antes de entender a AVP, gerou um certo tipo de constrangimento, pois precisavam fazer um autojulgamento do desempenho do colega, atribuindo uma nota sobre a participação na aprendizagem com os mapas. Essa perspectiva também foi destacada pelos professores

Quanto ao *feedback* docente comparado ao da AAP e AAV, observou-se uma concordância por parte da maioria dos discentes, de forma geral, acreditando no *feedback* dos colegas, pelo fato de estarem ali ao lado compartilhando o conhecimento e vendo as limitações de cada um, o que contribuiu para uma melhoria dos *feedbacks*. Apesar disso alguns consideraram que esses *feedbacks* são inadequados, tendo em vista que os professores possuem habilidades e experiência docente, estando mais qualificados profissionalmente, com condições e qualidades diferentes quando comparados aos alunos.

Considerando os fatores norteadores apontados por discentes e professores quanto à aplicação da AVP e AAV, ambos enfatizaram a maturidade do aluno, a necessidade de reconhecer seu comprometimento e a forma como contribuiu para o desenvolvimento da atividade proposta. É essencial que um professor ou tutor acompanhe todo o processo com um cuidado ímpar, atentando-se aos *feedbacks* contínuos como forma de promover ajustes e prevenir distorções, alcançando uma avaliação mais justa.

Ao pedir a justificativa em cada quesito nas fichas, permitiu-se que os pares e os professores tivessem uma perspectiva mais detalhada sobre o desenvolvimento de cada um, proporcionando uma visão mais abrangente e individualizada, considerando que cada sujeito é único e possui suas particularidades.

Outro ponto positivo foi proporcionar que os discentes desenvolvessem o pensamento crítico e parassem para refletir nas avaliações. Muitos relataram que, se não fosse solicitado a justificativa, colocariam uma nota aleatória. Dessa forma, a justificativa foi um fator que auxiliou os professores a inibirem distorções e falta de sinceridade nas avaliações. Esses achados corroboram com a observação participante.

Os discentes acreditam que o ambiente do ensino superior é positivo para utilizar essas avaliações formativas. Para que isso funcione, é necessário que professores e alunos se comprometam, conseguindo assim um acompanhamento efetivo que gera bons resultados. Diante disso, foi possível destacar os fatores norteadores para a aplicação da avaliação por pares e autoavaliação, como foi a experiência vivenciada, sua aplicabilidade e orientação para uma possível reprodução da metodologia trabalhada neste estudo. Conclui-se que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados.

Contudo, o estudo apresentou algumas limitações, como a impossibilidade de trabalhar mais tempo em cada mapa e ficha de avaliação, realizando um maior aprofundamento, já que havia apenas o espaço de uma aula para trabalhar cada um desses pontos. Não foi possível reaplicar as fichas de autoavaliação após os *feedbacks* referentes ao mapa anterior. Além disso, só foi possível aplicar o estudo com três turmas, o que impossibilitou captar a perspectiva de todos os discentes e docentes do curso de Ciências Contábeis da UERN sobre a AVP e a AAV. Portanto, os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados.

Assim, para pesquisas futuras, sugere-se que, no desenvolvimento da metodologia, seja reservado um tempo maior entre um mapa e outro, bem como a possibilidade de haver somente uma única ficha de avaliação geral ao final da metodologia trabalhada, com a aplicação em dois momentos, antes dos *feedbacks* e pós *feedbacks*. Isso deve ocorrer a fim de se realizar um comparativo dos resultados alcançadas progressivamente, verificando, dessa forma, os obstáculos que impedem o sucesso dessas avaliações e realizando novas inferências.

Além disso, recomenda-se a construção de um modelo econométrico que possa estimar de forma mais efetiva a eficiência da AVP e AAV, utilizando-se uma regressão. Outra sugestão é que a metodologia utilizada no estudo seja aplicada em outras turmas e mais de uma instituição para verificar se o ambiente traz algum fator que venha interferir ou possibilitar a utilização da AVP e AAV e a aprendizagem dos discentes. Dessa forma, contribuir-se-á para a academia por meio de novos achados e *insights*.

REFERÊNCIAS

- AALBERG, T.; LORÅS, M. Active learning and student peer assessment in a web development course. **The first Norwegian Informatics Conference**, 2018. Disponível em: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2582857>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- ACAR, O. A; TUNCDOGAN, A. Using the inquiry-based learning approach to enhance student innovativeness: a conceptual model. **Teaching in Higher Education Critical Perspectives**, v. 24, n. 7, p. 895-909, 2019.
- ADESINA, O. O.; ADESINA, O. A.; ADELOPO, I.; AFRIFA, G. Adjappong. Managing group work: the impact of peer assessment on student engagement. **Accounting Education**, p. 1-24, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/09639284.2022.2034023?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- AGUIAR, J. G.; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, n. 2, p. 141-157, 2013.
- ALVES, J.; SILVA, W. P.; BRITO, J. O.; OLIVEIRA, E. Avaliação em Pares e Autoavaliação: Um modelo Estatístico Para Perfilação de Alunos. **Anais, In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 1653. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/8125>. Acesso em: 17 mai. 2023.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (AICPA). Core competency framework. Retrieved from, 2018. <https://www.aicpa.org/content/dam/aicpa/interestareas/accountingeducation/resources/downloadabledocuments/aicpa-pre-certification-core-compentency-framework.pdf>
- ANAND, M. K.; SINGH, O.; CHHABRA, P. K. Learning with concept maps versus learning with classical lecture and demonstration methods in neuroanatomy-a comparison. **National Journal of Clinical Anatomy**, v. 7, n. 2, 2018.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**, v. 7, p. 15-43, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de ensinagem. *In:_____ ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). Processos de ensinagem na universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, p. 67-100, 2004.
- ANATOLYEV, S.; GOSPODINOV, N. **Methods for estimation and inference in modern econometrics**. CRC Press, 2011.

ARAÚJO, I.; CARVALHO, A. A. Gamificação no ensino: casos bem-sucedidos. **Revista Observatório**, v. 4, n. 4, p. 246-283, 2018.

ARAUJO, M. dos R.; PUREZA, M. L. B. de O. H.; SILVA, C. A. T. Lei nº 6.404/76: uma análise dos principais avanços proporcionados à Contabilidade no Brasil. **Revista de Gestão e Contabilidade da UFPI**, v. 2, n.2, p. 17-32, 2015.

ARBELAITZ, O.; MARTIN, J. I.; MUGUERZA, J. Analysis of Introducing Active Learning ARQUERO MONTANO, J. L. A.; DONOSO, J. A.; HASSALL, T.; JOYCE, J. Vocational skills in the accounting professional profile: The Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion. **Accounting Education**, v. 10, n.3, p. 299–313, 2001.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: A cognitive view**, Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, ed. 2, RJ: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Y. G. P.; ARAUJO, A. O.; MEDEIROS, V. C. Conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas pelos discentes de contabilidade através da Aprendizagem Baseada em Projetos. **Contabilidade, Gestão e Governança**, v. 20, n. 1, p. 153-174, 2017.

BARBOSA, R. S.; LEAL, E. A.; NGANGA, C. S. N. Estratégias de ensino aplicadas na Pós-Graduação em Contabilidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 548-574, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Camilla-Nganga/publication/341720610_Estrategias_de_ensino_aplicadas_na_Pos-Graduacao_em_Contabilidade/links/603d5d6f4585154e8c6dffe5/Estrategias-de-ensino-aplicadas-na-Pos-Graduacao-em-Contabilidade.pdf. Acesso em: 02 jul. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2016.

BARROWS, H. S.; TAMBLYN, R. M. **Problem-based learning: An approach to medical education**. Springer Publishing Company, 1980.

BRASIL, Constituição (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília: Distrito Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, Distrito Federal: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: MEC, 20 dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES e dá outras providências. **Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, n. 72, de 15/04/2004, p. 3. 2004.

BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: o papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 371-387, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769>. Acesso em: 01 de dez de 2022.

CAMPELO, L. F.; PICONEZ, S. C. B. Os mapas conceituais como metodologia ativa no ensino de geografia. **Anais In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2018.

CAPELLATO, P.; VASCONCELOS, L. V. B.; RANIERI, M. G. A.; SACHS, D. Método de ensino ativo utilizando avaliação por pares e autoavaliação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e21973495-e21973495, 2020.

CAMPIRA, F. P.; ARAÚJO, A. M. A teoria sociocultural de Vygotsky e o contexto educativo em Moçambique. **Psicologia, Educação e Cultura**, XVI, v. 2, p. 171-190, 2012.

CHENG, L.; BING, L.; YU, Q.; LU, W.; SI, L. Argument Pair Extraction from Peer Review and Rebuttal via Multi-task Learning. *In: Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*, p. 7000-7011, 2020.

COELHO, M. A.; DUTRA, L. R. Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. **Caderno de Educação**, n. 49, p. 51-76, 2018.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista da FAE**, v. 4, n. 1, p. 51-58, 2001.

CORREIA, P. R. M.; BALLEGO, R. S.; NASCIMENTO, T. S. Os professores podem fazer mapas conceituais? Sim, eles devem!. **Revista de Graduação USP**, v. 4, n. 1, p. 29-39, 2020.

COSTA, W. P. L. B.; SILVA, A. K. A.; SILVA, J. D.; NASCIMENTO, I. C. S.; FELIX JÚNIOR, L. A. Convergência internacional e os desafios ao ensino e profissão contábil. **Revista Sítio Novo**, v. 4, n. 3, p. 7-17, 2020.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 171-183, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2016.v20n56/171-183/>. Acesso em: 13 de abr. de 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de: Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008.

DANTAS, K. R.; SILVA, C. D. D.; SANTOS, K. C. P.; ALMEIDA, E. A. Refletindo sobre o uso dos mapas conceituais com CmapTools na formação continuada de professores da educação básica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021.

DELANEY, D. A., FLETCHER, M., CAMERON, C.; BODLE, K. Online self and peer assessment of team work in accounting education. **Accounting Research Journal**, v. 26, n. 3, p. 222–238, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/ARJ-04-2012-0029>
Disponível em: <https://aclanthology.org/2020.emnlp-main.569.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

DOLCE, V.; FEDERICA, E; CISI, M.; GHISLIERI, C. The soft skills of accounting graduates: Perceptions versus expectations. **Accounting Education**, v. 29, n. 1, p. 57-76, 2019. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09639284.2019.1697937?src=recsys>. Acesso em: 20 mai. 2023.

DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E.; ZEFERINO, A. M. B. Auto-avaliação e avaliação por pares: estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, p. 173-175, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/4xLvFM9SLB8GL6DdwgNM4yc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 1 mai. 2023.

DOLEZAL, D.; POSEKANY, A.; ROSCHGER, C.; KOPPENSTEINER, G.; MOTSCHNIG, R.; PUCHER, R. Person-Centered Learning using Peer Review Method –An Evaluation and a Concept for Student-Centered Classrooms. **International Journal of Engineering Pedagogy**, v. 8, n. 1, p. 127-147, 2018. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/p/207455/>. Acesso em: 04 mai. 2023.

FATHI, J.; KHODABAKHSH, M. R. The Role of Self-Assessment and Peer-Assessment in Improving Writing Performance of Iranian EFL Students. **International Journal of English Language & Translation Studies**, v. 7, ed. 3, p. 01-10, 2019. Disponível em: <http://www.eltsjournal.org/archive.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed editora, 2009.

FRAGELLI, T. B. O. Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior: um relato de experiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 1, p. 221-233, 2018.

FRANZ, L.; HERZOG, M.; KATZLINGER, E.; STABAUER, M. Reflecting Peer Reviews in Inquiry Based Learning Scenarios An Analysis of Peer Feedback Levels and their Implementation. **Anais, In: 2018 17th International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET)**. ed.: IEEE, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8424796/metrics#metrics>. Acesso em: 04 jul. 2023.

FERRAZ, T. G. A. **Avaliação de competências transversais de estudantes de engenharia: proposta de um sistema associando escalas de autoavaliação, avaliação por pares e por**

professores. 2023. 206 f. Tese (Doutorado em Gestão e Tecnologia Industrial) – Centro Universitário SENAI CIMATEC, Salvador, 2023.

FREEMAN, M. Peer assessment by groups of group work. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 20, n. 3, p. 289-300, 1995. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293950200305>. Acesso em: 17 jul. 2023.

FREZATTI, F.; MARTINS, D. B. PBL ou PBLs: a Customização do Mecanismo de Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Contábil. In: **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-34, jul. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117721>. Acesso em: 14 maio 2023.

FREZATTI, F.; BORINELLI, M. L.; MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. S. B. Análise do desempenho de alunos na perspectiva do CHA em disciplina utilizando PBL: o que significa a síntese?. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 26, p. 3-19, 2016.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

GATFIELD, T. Examining student satisfaction with group projects and peer assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 24, n. 4, p. 365-377, 1999. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260293990240401>. Acesso em: 24 de ago. de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, M. C.; FREITAS, A. L. C.; GONÇALVES, E. M. N. Modelo de Avaliação Formativa para a Aprendizagem com Gamificação: Um Estudo de Caso para o Ensino de Engenharia. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 358-384, 2021.
HASSALL, T.; JOYCE, J.; MONTANO, J. L. A.; ANES, J. A. D. Priorities for the development of vocational skills in management accountants: A European perspective. *Accounting Forum*, v. 29, p. 379-394, 2005. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0155998205000219>. Acesso em: 21 jul. 2023.

HASSAN, O. A. G.; FOX, A.; HANNAH, G. Self- and peer-assessment: Evidence from the accounting and finance discipline. **Accounting Education**, v. 23, n. 3, p. 225-243, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09639284.2014.905259>. Acesso em: 19 ago. 2023.

HECKMAN, J. J.; KAUTZ, T. Evidências concretas sobre soft skills. **Economia do trabalho**, v. 19, n. 4, p. 451-464, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0927537112000577>.

HOWCROFT, D. Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: Exploring the accounting education expectation-performance gap. **Accounting Education**, v. 26, n. 5, p. 459-481, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2018.1427698>. Acesso em: 02 jul. 2022.

HYPOLITO, V. A. H. A.; ROSA, S. S.; LUCCAS, S. Avaliação pelos pares com o uso de tecnologias digitais no ensino superior. **Revista Meta: Avaliação**, v. 12, n. 35, p. 281-307, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2461>. Acesso em: 05 jul. 2022.

INTERNATIONAL ACCOUNTING EDUCATION STANDARDS BOARD (IAESB). IES3 professional skills and general education contents in IAESB handbook of international education pronouncements. New York, NY: **International Federation of Accountants**. Retrieved from, 2014.

JEFFREY, M. W. **Introdução econometrics a modern approach**. 5 ed. Sudoeste, Cengage Learning, 2009.

KIM, M. **The effects of the assessor and assessee's roles on preservice teachers' metacognitive awareness, performance, and attitude in a technology-related design task**. The Florida State University, 2005.

LAJONQUIÈRE, L. Piaget: notas para uma teoria construtivista da inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, p. 131-142, 1997.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. 1 ed., v. 3, São Paulo: Atlas, 2017.

LEAL, E. A.; SOARES, M. A.; SOUSA, E. G. Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, v. 5, n. 10, p. 147-159, 2008.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; SCAGLIA, A. J.; MARCO, A.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: sinalização para a avaliação formativa da aprendizagem. **Revista Pensar a Prática**, v. 20, n. 1, 2017.

LI, H.; XIONG, Y.; HUNTER, C. V.; GUO, X.; TYWONIW, R. Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 193-211, 2020.

LIMA, J. P. R.; BONACIM, C. A. G.; MIRANDA, C. S. Avaliando a Avaliação: um estudo da percepção docente nos cursos de contabilidade. **Anais [...] In: Congresso EnANAPAD**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjMzNzQ=. Acesso: 22 maio 2023.

LIMA, J. P. R.; BERTOLIN, R. V. Avaliação da aprendizagem no processo de formação docente em Contabilidade. **Desafio Online**, v. 10, n. 1, 2022.

LIMA FILHO, R.; JESUS, D. A. N. NÍVEL DE APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE DE CONTABILIDADE: um modelo de diagnóstico a partir da Taxonomia Revisada de Bloom. **Revista de Administração e Contabilidade da FAT**, v. 5, p. 77-99, 2014.

- LIMA, S. J. **Aprendizagem Cooperativa: um experimento no ensino de Contabilidade**. 2012. 244f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2012.
- MACHADO, C. T.; CARVALHO, A. A. Os efeitos dos mapas conceituais na aprendizagem dos estudantes universitários. **ETD Educação Temática Digital**, v. 21, n. 1, p. 259-277, 2019.
- MAFFEZZOLLI, A. P.; PEREIRA, T. M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: concepções e desafios. **Revista Aproximação**, v. 2, n. 3, 2020.
- MAMEDE, S. P. N.; MARQUES, A. V. C.; ROGERS, P.; MIRANDA, G. J. Psychological determinants of academic achievement in accounting: evidence from Brazil. **BBR - Brazilian Business Review**, p. 50-71, 2015.
- MARAZA-VILCANQUI, B.; ZEVALLOS-SOLÍS, L. C. Os mapas conceituais ea aprendizagem significativa entre estudantes do ensino fundamental. **Revista Electrónica Educare**, v. 26, n. 2, p. 121-136, 2022.
- MANSUR, A. F. U.; ALVES, A. C. A importância da avaliação por pares e autoavaliação em ABP Aplicada a um curso de administração. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 451-467, 2018.
- MARCHI, A.; VERDINELLI, M. A.; LIMA, C. M.; ZONATTO, P. A. F.; ZONATTO, V. C. S. O processo de mudança em uma instituição de ensino superior sobre a ótica da responsabilidade social universitária. **Revista de Administração de Roraima-RARR**, v. 7, n. 1, p. 59-80, 2017.
- MARTINS, L. C. G. F.; GUISSO, L. F. Avaliação: um desafio no processo de ensino-aprendizagem na educação-revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 24, p. e379-e379, 2019.
- MARIN, M. J. S.; LIMA, E. F. G.; PAVIOTTI, A. B.; MATSUYAMA, D. T.; SILVA, L. K. D.; GONZALEZ, C.; DRUZIAN, S.; ILIAS, M. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n.1, p.13–20, 2010.
- MARION, J. C.; MARION, A. L. C. **Metodologias de ensino na área de negócios. Para cursos de administração, gestão, contabilidade e MBA**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MARSELY, M. Peer Tutoring as A Best Practice of Accounting Learning in Vocational Education. **JABE (Journal Of Accounting And Business Education)**, v. 5, n. 1, p. 25-37, 2020.
- MARTINS, D. B.; ESPEJO, M. M. S. B.; FREZATTI, F. Problem-Based Learning no Ensino de Contabilidade Gerencial: Relato de uma Experiência Brasileira. **Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)**, v. 9, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.17524/repec.v9i4.1340>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MEDEIROS, J. O., do Carmo Ribeiro, R., & de Sousa, M. N. A. Mapa conceitual como ferramenta de aprendizagem: revisão integrativa da literatura. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, 2020.

MEDEIROS, V. C.; MOURA, I. D. P.; ARAUJO, A. O. Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: A Experiência da Aplicação dos Jogos de Empresas em uma Turma de Mestrado em Contabilidade. In: **XI Congresso ANPCONT**, Belo Horizonte, Brasil. 2017.

METELSKI, F. K.; SANTOS, J. L. G.; CECHINEL-PEITER, C.; FABRIZZIO, G. C.; SCHMITT, M. D.; HEILEMANN, M. S. Teoria Fundamentada Construtivista: características e aspectos operacionais para a pesquisa em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 55, 2021.

MELO, R. G.; SONDERMANN, D. V. C. A. A teoria sociocultural Freirean, a tarefa histórica dos homens e a educação profissional e tecnológica inclusiva. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 3, p. 131-148, 2020.

MIRANDA, A. T. **Mapear para aprender**: uso de mapas conceituais e de mapas mentais como recurso de aprendizagem ativa no ensino de Biologia. 2021.172 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, p. 142-153, 2012.

MOREIRA, C. S.; SOUZA, J. M.; ARAÚJO, A. O; AZEVEDO, Y. G. P. Problem-based learning: uma análise das competências desenvolvidas e dificuldades encontradas sob a ótica dos discentes de contabilidade. In: **XVIII internacional conference in accounting, São Paulo, v. 00**. 2018. Disponível em: <https://congress USP.fipecafi.org/anais/18UspInternational/ArtigosDownload/687.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.

MOREIRA, C. S.; SOUZA, J. M.; ARAÚJO, A. O; LIMA, D. H. S. Aprendizagem baseada em problemas: Relato de uma experiência no ensino em contabilidade. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n. 3, p. 84-96, 2020.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J. B. P. Prática pedagógica baseada em metodologia ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Periódico Científico Outras Palavras**, v. 12, 2 ed., 2016.

MOREIRA, M. A. Al final, que és aprendizaje significativo? **Qurriculum**, La Laguna, v. 25, p. 29-56, 2012.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NAGIB, L. R. C.; SILVA, D. M. Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 31, p. 145-164, 2020.

NEUMANN, S. E.; BORELLI, V. A.; OLEA, P. M. Aprendizagem Baseada em Projetos no Curso de Administração: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino da Serra Gaúcha. *In: XVI Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão*, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

NETTO, A. P.; COSTA, O. S. A importância da psicologia da aprendizagem e suas teorias para o campo do ensino-aprendizagem. **Revista Fragmentos de Cultura-Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 27, n. 2, p. 216-224, 2017.

NOLLI, J. G.; GIORDANI, M. S.; DOMINGUES, M. J. C. S.; ZONATTO, V. C. S. Avaliação da aprendizagem em ciências contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 11, n. 2, 2020.

NOGUEIRA, D. R.; NOVA, S. P. C. C.; CARVALHO, R. C. O. O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. **Enfoque: reflexão contábil**, v. 31, n. 3, p. 37-52, 2012.

OLIVEIRA, R. G.; MOTA, A. A.; SOUSA, J. A. Avaliação educacional - uma breve análise das modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 34, 2022.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A. Avaliação da aprendizagem na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, p. 37-46, 2005.

OLIVEIRA NETO, J. D.; TITTON, L. A. Avaliação online feita por pares, autoavaliação e avaliação pelo professor na perspectiva de Bloom. **Anais**, 2015.

ORSI, D. Objetivos educacionais dos Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais Brasileiras: um estudo sob a perspectiva da taxonomia de Bloom. **Repositório Institucional da UFSC**, Porto Alegre, 2016.

OLIVEIRA, P. H. P.; SASAKI, D. G. G. Jogos de empresas, aprendizagem vivencial, teoria do fluxo e aprendizagem baseada em problemas: o aluno como protagonista. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 3, 2022.

OOSTHUIZEN, H.; LANGE, P. D.; WILMSHURST, T.; BEATSON, N. Teamwork in the accounting curriculum: stakeholder expectations, accounting students' value proposition, and instructors' guidance. **Accounting Education**, v. 30, n. 2, p. 131-158, 2021.

PADILHA, R. T. **Uso das rubricas na autoavaliação e na avaliação por pares: contribuições e desafios**. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

PANADERO, E.; BROADBENT, J.; BOUD, D.; LODGE, J. M. Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. **European Journal of Psychology of Education**, v. 34, p. 535-557, 2019.

PANTIWATI, Y.; HUSAMAH, H. Self and Peer Assessments in Active Learning Model to Increase Metacognitive Awareness and Cognitive Abilities. **International Journal of Instruction**, v. 10, n. 4, 2017.

PARENTE, N. N.; CIASCA, M. I. F. L. A avaliação da aprendizagem instituída no Regulamento de Organização Didática e na prática dos docentes do IFCE campus de Sobral. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e110942903-e110942903, 2020.

PERES, C. M.; VIEIRA, M. N. C. M.; ALTAFIM, E. R. P.; MELLO, M. B.; SUEN, K. S. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. v.47, n. 3, p. 249-55, **Revista Medicina** (Ribeirão Preto), 2014.

PEREIRA, I. V.; SILVA, C. A. T. Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a contabilidade: habilidades intelectuais da taxonomia do domínio cognitivo. **Revista Ambiente**, v. 10, n. 1, p. 54-70, 2018.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade**. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) Didática do ensino da contabilidade. São Paulo: Saraiva, 2006.

PICCOLI, M. R.; BIAVATTI, V. T. Avaliação da aprendizagem no curso de ciências contábeis: uma abordagem a partir dos instrumentos avaliativos dos planos de ensino das disciplinas do eixo profissional. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 225, p. 52-65, 2017.

PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Editora Ártica, 2006.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUEIROZ, I R; LUZIANO, T. E. P.; SILVA, M. R. M. A.; SEGATELLI, T. M.; FONSECA, C. G.; AMARAL, J. H. S. Mapas conceituais para promoção da aprendizagem significativa: uma experiência no âmbito do ensino superior. **Revista contribuciones a las ciencias sociales**, v. 16, n. 8, p. 12069-12082, 2023.

RABELO, R. A. S. V.; VERNI, D. E. S. Expansão da educação superior brasileira e o sinaes: apontamentos analíticos sobre efeitos de uma política de avaliação. **Revista Foco**, v. 16, n. 8, p. e2482-e2482, 2023.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, p. 76-97, 2006.

RISSI, P. S.; LUCCAS, S. Estudos a respeito das práticas avaliativas formativas: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação. **Revista Conhecimento Online**, v. 3, p. 115-129, 2019.

RUBIO, A. C.; GUIMARÃES, T. S. Ensino da contabilidade governamental nas universidades públicas brasileiras frente à convergência com as normas internacionais. In: XLVI Encontro da ANPAD – EnANPAD, 2022.

SANTOS, E. S. M. A miopia sistêmica no atual modelo de ensino centrado no professor. Seminário em Administração, 15, 2012, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, p. 1-14, 2012.

SCHMITT, D. C.; BUGALHO, D. K.; KRUGER, S. D. Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, p. e3133-e3133, 2021.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 4, n. 1, p. 18-33, 2010.

SESOKO, V. M.; MATTASOGLIO NETO, O. Análise da experiência de Problem e Project Based Learning em cursos de Engenharia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA USP, 22º, São Paulo, 2014. **Anais...** São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/310322107_ANALISE_DE_EXPERIENCIAS_DE_PROBLEM_E_PROJECT_BASED_LEARNING_EM_CURSOS_DE_ENGENHARIA_CIVIL. Acesso em: 08 jul. de 2022.

SILVA, C. M.; ARAÚJO, A. O.; VIEIRA, E. R. F. C.; BISPO, A. C. K. A. Análise da Efetividade da Aprendizagem Baseada em Projetos no Desenvolvimento de Competências no Ensino Superior de Contabilidade. In: **4th UnB Conference on Accounting and Governance & 1º Congresso UnB de Iniciação Científica-CCGUnB**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://conferencias.unb.br/index.php/ccgunb/4CCGUnB/paper/viewPaper/11168>.

SILVA, F. C.; CARVALHO, A. C. S. A.; LIGABO, M.; RODRIGUES JÚNIOR, V.; RODRIGUES, R. C. L. B. Proposta para implementar avaliação formativa no ensino médio. **Ciência & Educação**, v.26, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Lz3VkyGNT54WW3xdjkrFWRz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. UFSC, Florianópolis, 4a. edição, v. 123, 2005.

SILVA, V. R.; MIRANDA, G. J. ENADE e Fluxo Curricular nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. **Revista Universo Contábil**, v. 12, n. 4, p. 30-47, 2016.

SILVA, M. F. **Uma estratégia para avaliação de competências no ensino de Ciências Contábeis**. 2018. 81 p. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Centro Universitário de Ribeirão Preto, 2018.

SILVA, L. F.; SARDEIRO, L. S. M.; DE SOUZA, P. V. S. Um panorama de uso de métodos ativos no ensino da contabilidade em Instituições Federais nas Regiões Nordeste e Metropolitana do Pará. **Anais [...]** In: XVI Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://congressousp.fipecafi.org/anais/19UspInternational/ArtigosDownload/1561.pdf>.

Acesso em: 08 jul. 2022.

SILVA, T. D.; LEAL, E. A. Aprendizagem baseada em projetos na pós-graduação em Ciências Contábeis. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, p. e3175-e3175, 2021. Disponível em:

<https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/3175/2284>. Acesso em: 05 Jun. 2022.

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e241339, 2021.

SIMPLÍCIO, M. F. F. **Análise da percepção docente acerca da utilização do mapa conceitual no curso de Ciências Contábeis do Estado do Rio Grande do Norte**. 2022. 56f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SIMPSON, G.; CLIFTON, J. Assessing postgraduate student perceptions and measures of learning in a peer review feedback process. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 41, p. 501-514, 2015. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2015.1026874>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOARES, S. V.; BULAON, C.; CASA NOVA, S. P. C.; PICOLLI, I. R. Z. Aprendizagem baseada em problemas para os cursos de ciências contábeis: desafios e oportunidades de sua adoção. **CONTEXTUS - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 17, n. 1, p. 65-97, 2019. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5707/570761046003/570761046003.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SOUSA, M. N. C.; CRUZ, C. A.; SANTOS, Z. M. S. A.; CÂNDIDO, A. L. Conhecimento de discentes sobre metodologia ativa na construção do processo de ensino aprendizagem inovador. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências-RIEC**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2018.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.195-218, dez. 2010.

SOUZA JÚNIOR, W. D.; WALTER, S. A.; SILVA, S. C.; ROMERO, S. A. Docência em ciências contábeis no Brasil: epistemologia, pedagogia e saberes profissionais. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 13, n. 3, 2019.

SOUZA, E. B.; AMANTE, L. A autoavaliação e a avaliação entre pares: Estudo piloto numa Unidade Curricular do 2º Ciclo do ensino superior em Portugal. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 4, n. 2, p. 97-115, 2021.

SPALDING, M.; RAUEN, C.; VASCONCELLOS, L. M. R.; VEGIAN, M. R. C.; MIRANDA, K. C.; BRESSANE, A. Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e534985970-e534985970, 2020.

SPILLER, D. **Assessment Matters**: Self-Assessment and Peer Assessment. New Zealand: University of Waikato, 2012.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Penso Editora, 2011.

TAN, L. M.; LASWAD, F. Professional skills required of accountants: what do job advertisements tell us?. **Accounting Education**, v. 27, n. 4, p. 403-432, 2018.

URRUTIA-HEINZ, M.; COSTA-QUINTANA, A.; CRUZ, A. P. C. O uso da aprendizagem baseada em problemas para construção do conhecimento na contabilidade. **Revista Electrónica Educare**, v. 24, n. 2, p. 388-410, 2020. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582020000200388&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 22 maio 2023.

VASCONCELOS, A. F.; CAVALCANTE, P. R. N.; DO MONTE, P. A. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências**, v. 5, n. 1-2, 2013.

VARGAS, S. B.; SCHERER, A. P. Z.; GARCIA, L. S. As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3885-3905, 2020.

VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A. M. P. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, p. 157-179, 2020.

VIEIRA, G. Expansão das instituições de ensino superior: Interiorização e Precariedade das Universidades Brasileiras. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, v. 40, n. 1, p. 368-380, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II** (Pensamento Y Language). Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

YIN, R. K. **Case Study Research and Applications**: Design and Methods. Sage, 2018.

YOSHIMOTO, E. M.; YOSHIMOTO, G. M. F.; SANTOS, G. J. F.dos.; OLIVEIRA, M. M. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, 2017.

WANNER, T.; PALMER, E. Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. **Assessment**

& Evaluation in Higher Education, v. 43, n. 7, p. 1032-1047, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2018.1427698>. Acesso em: 20 maio 2023

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro discente! me chamo Keliane de Melo Ramalho, sou aluna do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis - PPGCcon, da Universidade do Rio Grande do Norte, a qual a estou realizando uma pesquisa com a seguinte temática “Processo avaliativo de ensino e aprendizagem por distintos olhares: fatores norteadores na avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis”, sob orientação das professoras Dr.^a Edzana Roberta Ferreira da Cunha Vieira Lucena.

Venho solicitar sua contribuição para a pesquisa intitulada já mencionada. Este estudo será apresentado junto ao Departamento do Curso de Pós-Graduação PPGCcon, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis. A pesquisa será realizada entre os meses de outubro a abril de 2023, para tal, se utilizará das avaliações por pares e autoavaliação, que serão realizadas após a elaboração de mapas conceituais, a coleta dos dados se dará também por meio da realização de grupos focais, observação participante e documentos (avaliação por pares e autoavaliação).

O objetivo do estudo é: analisar repercussões da utilização da avaliação por pares e autoavaliação no ensino superior, como instrumento avaliativo, na identificação - pelos discentes das dificuldades de aprendizagem, bem como da utilização de *feedbacks* docente e discentes (pares) para possibilitar uma autogestão da aprendizagem, portanto, tornando-a mais significativa.

A sua participação é muito importante e valiosa para a consecução da pesquisa, possibilitando compreendermos como vocês discentes valem-se das informações advindas dos mapas conceituais e das avaliações empregadas e seus *feedbacks*. Informo que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer

momento sem que isto implique em prejuízos para com a sua pessoa. Ainda, ressaltamos que as informações utilizadas por meio dos diferentes instrumentos (a) mapas conceituais realizados durante às aulas; (b) realização das avaliações pares e autoavaliação; (c) informações coletadas na observação; (d) entrevistas concedidas, serão tratadas com absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Todos os materiais utilizados para a coleta das informações serão tratados somente para fins acadêmicos. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após todos os esclarecimentos sobre os objetivos, importância e a forma como os dados serão coletados nessa pesquisa, concordo em participar da pesquisa mencionada, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Consentimento de Autorização de uso de (imagens, áudios, fotos e/ou vídeos):

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros);
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos. Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: gravação de imagem, áudio e vídeo durante toda a duração do grupo focal, estimasse que durará cerca de 45 minutos a 1 hora.

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, autorizo o uso de:

- ☐ () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos);
- ☐ () Minha voz;
- ☐ () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz;
- ☐ () Não autorizo nenhuma das opções acima descritas;
- ☐ () Autorizo somente _____.

Declaração do pesquisador responsável:

Como pesquisador responsável pelo estudo ao qual desenvolve, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano. E para maiores esclarecimentos poderá entrar em contato por meio do *e-mail*: keliame.melo.14@gmail.com.

Agradecemos sua participação.

Keliane de melo Ramalho.

Mestranda do Curso de Pós-graduação
em Ciências Contábeis – PPGCcon

Dr.^a Edzana Roberta F. da C. V. Lucena

Orientadora e Docente do Programa PPGCcon

Assinatura do Participante.

Mossoró – RN, ____/____/____.

APÊNDICE B**Protocolo de observação****DATA:** ____ / ____ /2023.**Conteúdos Trabalhados:****Estratégia Utilizada:****Descrição dos Acontecimentos da Aula:**

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida por mim Keliane de Melo Ramalho, discente do programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em nível de mestrado, sob a Orientação da Dra. Edzana Roberta F. Da C. V. Lucena. O estudo objetiva identificar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Norte.

Por gentileza! Respondam o questionário encaminhado para autorização de participação e divulgação dos dados da mesma conforme estabelecido no Termo de Livre Consentimento e Esclarecido e o bloco I que faz parte dessa entrevista. Desde já, agradecemos a sua participação.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (GRUPOS FOCAIS)

II BLOCO – Perspectivas a respeito da avaliação por pares e autoavaliação:

1. Como vocês veem o processo de avaliação no ensino superior e o que você entende por avaliar?
2. A respeito da avaliação somativa e a formativa, na sua percepção qual a mais eficaz e eficiente na metodologia de elaboração de mapas conceituais? Ou seja, nas metodologias ativas de forma geral.
3. Já tinha trabalhado avaliação por pares e autoavaliação em outras disciplinas? como foi a experiencia de ter que se avaliar e avaliar seus pares em relação a produção dos mapas?
4. Vocês consideram que o ambiente de ensino superior é adequado em termos de maturidade para realizar a avaliação por pares e a autoavaliação?
5. Ao fazerem a autoavaliação vocês identificaram que precisavam fazer uma autorreflexão sobre o caminho percorrido para o alcance do conhecimento? identificando dificuldades e superações?
6. Se a autoavaliação parte da conscientização, autorreflexão e a autorregulação do próprio discente em relação ao que foi desenvolvido, ela pode ser considerada justa, explique?
7. A que fatores está mais atrelada a possibilidade de uma opinião (*feedback*) inadequada por parte dos pares? Esse *feedback* pode ser comparado ao do professor?
8. Ter uma justificativa na ficha ajuda a compreensão do professor a respeito das avaliações? Foi mais fácil atribuir as notas em virtude dessa justificativa?
9. Na sua percepção qual(is) fator(es) determinante(s) para a implementação da avaliação por pares e a autoavaliação?
10. Quais as críticas e/ou sugestões no uso da avaliação por pares e a autoavaliação.

APÊNDICE D



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida por mim Keliane de Melo Ramalho, discente do programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em nível de mestrado, sob a Orientação da Dra. Edzana Roberta F. Da C. V. Lucena. O estudo objetiva identificar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Norte.

Por gentileza! Respondam o questionário encaminhado (via *google forms*) para levantamento do perfil da amostra, bem como a autorização de participação e divulgação dos dados, conforme estabelecido no Termo de Livre Consentimento e Esclarecido. Desde já, agradecemos a sua participação.

BLOCO I (QUESTIONÁRIO ON-LINE)- CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DA AMOSTRA:

1- Gênero:

Masculino	Feminino	Outro:

2- Faixa etária (idade):

Menos de 25 anos	Entre 26 e 35 anos	Entre 36 e 45 anos	Mais de 45 anos

3- Estado Civil:

Solteiro(a)	Casado(a)	União estável	Divorciado(a)	Viúvo(a)	

4- Possui vínculo empregatício:

Não trabalha, só estuda	Trabalha	Estagiário(a) Outro:

5- Cidade em que reside:

Mossoró	Apodi	Russas	Areia Branca	Grossos	Tibau	Outra:	

6- Período ao qual está cursando:

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período
6º período	7º período	8º período	9º período	10º período

APÊNDICE E



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS
MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Este questionário faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em nível de mestrado, sob a Orientação da Dra. Edzana Roberta F. Da C. V. Lucena. O estudo pretende identificar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Norte.

Desde já, agradecemos a sua participação.

Keliane de Melo Ramalho
Mestranda em Ciências Contábeis/PPGCCon/UFRN

AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO PELOS PARES

*Nesse tópico do questionário, o discente irá avaliar o seu desempenho e do colega quanto ao desenvolvimento do Mapa conceitual.

1. Faça uma autoavaliação e avaliação dos participantes de sua equipe de acordo com os seguintes questionamentos, atribuindo uma nota de 0 a 10.

Os integrantes conseguiram conduzir o trabalho em equipe de acordo com o que a metodologia propõe? Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

[illegible]

Qual a eficácia do processo de comunicação entre os integrantes da equipe? Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

[illegible]

Os integrantes desenvolveram a capacidade de reconhecer qual seria os conhecimentos relevantes. Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoavaliação											
1 Colega											
2 Colega											
3 Colega											
4 Colega											

Os integrantes conseguiram desenvolver a capacidade de análise crítica. Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoavaliação											
1 Colega											
2 Colega											
3 Colega											
4 Colega											

Os integrantes conseguiram desenvolver habilidades na construção do mapa. Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoavaliação											
1 Colega											
2 Colega											
3 Colega											
4 Colega											

Os integrantes se mostraram éticos e zelosos na condução das atividades (atendendo principalmente ao objetivo da metodologia da aprendizagem colaborativa, ou seja, a capacidade de trabalhar com outras pessoas em equipe)? Justifique a autoavaliação e avaliação pares.

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Autoavaliação											
1 Colega											
2 Colega											
3 Colega											
4 Colega											

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Os cronogramas especificam como foi realizada a aplicação da pesquisa nas disciplinas de: controle interno e gestão pública, contabilidade atuarial e perícia contábil, desenvolvida pela discente Keliane de melo Ramalho, Pós-graduanda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em nível de mestrado, sob a Orientação da Dra. Edzana Roberta F. Da C. V. Lucena. O estudo objetiva identificar os fatores norteadores no processo avaliativo de ensino e aprendizagem no contexto da avaliação por pares e autoavaliação no curso de Ciências Contábeis em uma IES do Rio Grande do Norte.

Quadro 02: cronograma de aplicação de pesquisa na disciplina de Controle interno

DATA	PROGRAMAÇÃO
15/11/22	apresentação da teoria da aprendizagem colaborativa
29/11/22	apresentação da teoria da aprendizagem significativa
14/02/23	apresentação da ferramenta MC
	definir tema do primeiro mapa (data de entrega)
	separar os grupos
	tema do mapa: NBASP 100
28/02/23	entregar primeiro mapa
	feedback dos alunos sobre o primeiro mapa
	apresentação dos meios de avaliação: pares e auto
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
07/03/23	definir tema do segundo mapa (data de entrega)
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do primeiro mapa)
	tema do mapa: NBASP 300
14/03/23	entregar segundo mapa
	feedback dos alunos sobre o segundo mapa
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
21/03/23	definir tema do terceiro mapa (data de entrega)
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do segundo mapa)
	tema do mapa: NBASP 400
28/03/23	entregar terceiro mapa
	feedback dos alunos sobre o terceiro mapa
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
	marcar grupos focais
04/04/23	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do terceiro mapa)
	feedbacks gerais dos docentes e discentes

	entrevista com o grupo focal
--	------------------------------

Fonte: elaboração da autora com base no plano de ensino dos componentes curriculares (2023).

Quadro 03: cronograma de aplicação de pesquisa na disciplina de contabilidade atuarial

DATA	PROGRAMAÇÃO
12/10/22	apresentação da teoria da aprendizagem colaborativa
26/10/22	apresentação da teoria da aprendizagem significativa
08/03/23	apresentação da ferramenta MC
	definir tema do primeiro mapa (data de entrega)
	apresentação dos meios de avaliação: pares e auto
	separar os grupos
	tema do primeiro mapa: previdência social e seguridade social
15/03/23	entregar primeiro mapa
	feedback dos alunos sobre o primeiro mapa
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
	definir tema do segundo mapa (data de entrega)
	tema do segundo mapa: regimes financeiros e planos previdenciários
22/03/23	entregar segundo mapa
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do primeiro mapa)
	feedback dos alunos sobre o segundo mapa
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
	tema do terceiro mapa: regimes previdenciários
29/03/23	entregar terceiro mapa
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do segundo mapa)
	feedback dos alunos sobre o segundo mapa
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação (levar p/ casa)
05/04/23	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do terceiro mapa)
	feedback gerais dos alunos sobre o terceiro mapa
18/04/23	entrevista com os grupos

Fonte: elaboração da autora com base no plano de ensino dos componentes curriculares (2023).

Quadro 04: cronograma de aplicação de pesquisa na disciplina de Perícia contábil

DATA	CRONOGRAMA
15/11/22	apresentação da teoria da aprendizagem colaborativa
29/11/22	apresentação da teoria da aprendizagem significativa
14/02/23	apresentação da ferramenta MC
	definir tema do primeiro mapa (data de entrega)
	separar os grupos
	tema do mapa 1: NBC PP 01 (R1)
28/02/23	entregar primeiro mapa
	feedback dos alunos sobre o primeiro mapa
	apresentação dos meios de avaliação: pares e auto
	entregar ficha de avaliação pares e autoavaliação
07/03/23	definir tema do segundo mapa (data de entrega)
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do primeiro mapa)

	tema do mapa 2: NBC TP 01
14/03/23	entregar segundo mapa
	tema do mapa 3: NBC PG 12 (R3)
	feedback dos alunos sobre o segundo mapa
17/03/2023	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação do segundo mapa
21/03/23	entregar terceiro mapa
	feedback dos alunos sobre o terceiro mapa
28/03/2023	feedback geral dos alunos e docente
	devolução da ficha de avaliação pares e autoavaliação (do terceiro mapa)
	marcar com o grupo focal
11/04/23	entrevista com um representante de cada grupo focal

Fonte: elaboração da autora com base no plano de ensino dos componentes curriculares (2023).

APÊNDICE G



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

As figuras 8 e 9 demonstram a aplicação da pesquisa nas disciplinas: controle interno e gestão pública, contabilidade atuarial e perícia contábil, desenvolvida pela discente Keliane de melo Ramalho, Pós-graduanda pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em nível de mestrado, sob a Orientação da Dra. Edzana Roberta F. Da C. V. Lucena.

Figura 8 - aplicação da pesquisa



Fonte: imagem coletada pela autora com autorização dos participantes (2023).

Figura 9 – aplicação da pesquisa



Fonte: imagem coletada pela autora com autorização dos participantes (2023).

ANEXOS

ANEXO A

Departamento de Cursos de

Graduação



CALENDÁRIO UNIVERSITÁRIO – 2022

	Semestre letivo 2022.1	Semestre letivo 2022.2
Início	31/05/2022	25/10/2022
Término	08/10/2022	15/04/2023
Total de semanas	19	20
Dias úteis letivos	90	90
Sábados letivos	10	10
Total de dias letivos	100	100
Recesso acadêmico	10/10 a 24/10/2022	
Recesso natalino		24/12 a 31/12/2022
Férias docentes		02/01 a 31/01/2023

LEGENDA	CORES/FORMAS
Dias úteis letivos (segunda à sexta)	Texto
Sábados letivos	Texto
Dias não letivos	Texto
Feriados	Texto
Recesso/Férias docentes	Texto
Marcação de início/término	Texto

SEMESTRE – 2022.1

Maio/2022						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
Quantidade de dias letivos na semana						
No mês	0	1	0	0	0	0

No semestre	0	1	0	0	0	0
Total de dias úteis letivos no mês						1
Total de dias úteis letivos no semestre						1
Total de sábados letivos no mês						0
Total de sábados letivos no semestre						0

ATIVIDADES ACADÊMICAS	
31	Início do semestre 2022.1
31	Início do Planejamento pedagógico 2022.1.

Consepe, de 09 de março de 2022

Página 1

SEMESTRE – 2022.2

Outubro/2022						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
Quantidade de dias letivos na semana						
No mês	1	1	1	1	0	0
No semestre	1	1	1	1	0	0
Total de dias úteis letivos no mês						4
Total de dias úteis letivos no semestre						4
Total de sábados letivos no mês						0
Total de sábados letivos no semestre						0

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS	
3	Santos Mártires de Cunhaú e Uruaçu
12	Padroeira do Brasil
28	Servidor Público
ATIVIDADES ACADÊMICAS	
21	Publicação, pela PROEX, do Edital de institucionalização de Ações de Extensão junto à PROEX/UERN, com vistas à atribuição de carga horária referente aos semestres letivos 2023.1 e/ou 2023.2.
25	Início do semestre 2022.2.
25-27	Planejamento pedagógico.
31	Início das aulas.

Novembro/2022 *						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12

13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Quantidade de dias letivos na semana

No mês	4	4	4	4	4	2
No semestre	5	5	5	5	4	2
Total de dias úteis letivos no mês						19
Total de dias úteis letivos no semestre						24
Total de sábados letivos no mês						2
Total de sábados letivos no semestre						2

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS

2	Dia de Finados
15	Proclamação da República
DATAS IMPORTANTES	
20	Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.
25	Dia Internacional da Eliminação da Violência contra a Mulher.

ATIVIDADES ACADÊMICAS

9	Reunião do CONSEPE
29	Último dia para o envio do Relatório de Avaliação Interna Semestral da Comissão Setorial de Avaliação - COSE à Assessoria de Avaliação Institucional - AAI referente ao semestre 2022.1.
*	Previsão de realização do ENADE - data a ser definida em edital do INEP.

Dezembro/2022

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Quantidade de dias letivos na semana

No mês	3	3	3	4	4	1
No semestre	8	8	8	9	8	3
Total de dias úteis letivos no mês						16
Total de dias úteis letivos no semestre						41
Total de sábados letivos no mês						1
Total de sábados letivos no semestre						3

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS

24-31	Recesso Natalino
25	Natal
DATAS IMPORTANTES	
03	Dia Internacional das Pessoas com Deficiência.
ATIVIDADES ACADÊMICAS	

5	Início do período para planejamento anual de distribuição de carga horária pelos departamentos para o ano letivo de 2023.
7	Reunião do CONSEPE.
9	Publicação, pela PROEG, do edital de seleção dos Projetos de Ensino referente ao semestre letivo de 2023.1.
9	Publicação, pela PROEG, do edital de prazos e procedimentos para cadastro de ofertas de componentes curriculares REGULARES e ESPECIAIS para o semestre letivo 2023.1.
9	Publicação, pela PROGEPI, do edital para cadastro, pelos docentes, do PIT para o semestre letivo 2023.1.
9	Último dia para trancamento de matrícula ou trancamento de programa de estudos referente ao semestre letivo 2022.2.

Janeiro/2023						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Quantidade de dias letivos na semana						
No mês	0	0	0	0	0	0
No semestre	0	0	0	0	0	0
Total de dias úteis letivos no mês						0
Total de dias úteis letivos no semestre						0
Total de sábados letivos no mês						0
Total de sábados letivos no semestre						0

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS	
1	Confraternização Universal
ATIVIDADES ACADÊMICAS	
2-31	Férias docente.
13	Publicação, pela PROPEG, do edital do Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC, edição 2023-2024;
13	Publicação, pela PROPEG, do edital do Programa Institucional de Iniciação Científica Ensino Médio - PIBIC-EM, edição 2023-2024;
13	Publicação, pela PROPEG, do edital do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica - PIBITI, edição 2023-2024;
13	Publicação, pela PROPEG, do edital de projetos de pesquisa de fluxo contínuo.

Fevereiro/2023						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18

19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				

Quantidade de dias letivos na semana

No mês	3	3	3	4	4	2
No semestre	11	11	11	13	12	5
Total de dias úteis letivos no mês						16
Total de dias úteis letivos no semestre						58
Total de sábados letivos no mês						2
Total de sábados letivos no semestre						5

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS

21	Carnaval
22	Cinzas

ATIVIDADES ACADÊMICAS

6	Último dia para solicitação de disciplina em caráter especial (acompanhamento individual ou turma especial), para o semestre letivo 2023.1, junto à Secretaria da Unidade de vínculo da oferta da disciplina.
8	Reunião do CONSEPE.
10	Fim do período para planejamento anual de distribuição de carga horária pelos departamentos para o ano letivo de 2023.
10	Publicação, pela PROEG, do edital de possíveis desligados por abandono de curso/jubilados, semestre letivo 2022.2.
10	Publicação, pela PROEG, do Edital do Processo Seletivo de Vagas Não-Iniciais (PSVNI) nos cursos de Graduação para ingresso no semestre letivo 2023.1.
10	Publicação, pela PROEG, do edital de seleção para o PIM referente ao semestre letivo 2023.1.
15	Último dia para a aprovação do Calendário Universitário de 2023.

Março/2023

Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Quantidade de dias letivos na semana

No mês	4	4	5	5	5	3
No semestre	15	15	16	18	17	8
Total de dias úteis letivos no mês						22
Total de dias úteis letivos no semestre						81
Total de sábados letivos no mês						3
Total de sábados letivos no semestre						8

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS

ATIVIDADES ACADÊMICAS	
1	Reunião do CONSEPE.
3	Publicação, pela PROEX, do Edital do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX 2023.

7	Início do processo de Avaliação Institucional do Ensino de graduação (semestre 2022.2).
17	Publicação, pela PROEG, do Edital de matrículas curriculares para alunos ingressantes e veteranos referente ao semestre letivo 2023.1.
31	Último dia para solicitação de vaga, nas Secretarias das Unidades Universitárias/Departamentos Acadêmicos para matrícula na condição de ALUNO ESPECIAL no Campus Central e Campi Avançados para o semestre letivo 2023.1.
31	Divulgação, pela Chefia de Gabinete da Reitoria, do cronograma das solenidades de Colação de Grau dos formandos de 2022.2.
31	Publicação pela PROEG do Edital para preenchimento de PGCC e cronograma de atividades dos componentes curriculares dos cursos de graduação para o semestre letivo de 2023.1.

Abril/2023						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						
Quantidade de dias letivos na semana						
No mês	2	2	2	2	1	2
No semestre	17	17	18	20	18	9
Total de dias úteis letivos no mês						9
Total de dias úteis letivos no semestre						90
Total de sábados letivos no mês						2
Total de sábados letivos no semestre						10

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS	
7	Sexta-feira Santa.
21	Tiradentes.
17	Início do recesso acadêmico.

ATIVIDADES ACADÊMICAS	
5	Reunião do CONSEPE.
6	Último dia para envio à PROEG do relatório do PIM referente ao semestre letivo 2022.2.
6	Último dia de aula do semestre letivo 2022.2.
15	Último dia para consolidação de resultados de turmas no SAE, pelos docentes, referentes ao semestre letivo 2022.2.
15	Último dia para os Orientadores Acadêmicos validarem as atividades complementares dos alunos Possíveis Concluintes do semestre 2022.2.
15	ENCERRAMENTO DO SEMESTRE LETIVO 2022.2.

Maio/2023						
Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13

14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Quantidade de dias letivos na semana

No mês						
No semestre						
Total de dias úteis letivos no mês						
Total de dias úteis letivos no semestre						
Total de sábados letivos no mês						
Total de sábados letivos no semestre						

FERIADOS/DIAS NÃO LETIVOS

1	Dia do Trabalhador
1	Fim do recesso acadêmico.
ATIVIDADES ACADÊMICAS	
2	Início de 2023.1.

ANEXO B

Matriz Curricular

Curso:	[101210-0] Ciências Contábeis - Bacharelado			
Matriz Curricular:	2020.1 [Válida para ingressantes a partir de 2018.2]			
Campus/Cidade	Campus Central – Mossoró			
Faculdade	Faculdade de Ciências Econômicas - FACEM			
Obrigatórias:	2760 horas			
Optativas:	540 horas			
Ativ. Complementares:	220 horas			
Total a integralizar:	3520 horas			
Eletivas:	240 horas			
Código	Disciplina/Atividade	CH	Aplicação	Situação
01º semestre				
0103041-1	Contabilidade Básica I	60	Teórica	Obrigatória EM
0102031-1	Introdução à Administração	60	Teórica	Obrigatória EM
0101002-1	Introdução à Economia	60	Teórica	Obrigatória EM
0801039-1	Matemática Básica	60	Teórica	Obrigatória EM
0103014-1	Metodologia do Trabalho Científico	60	Teórica	Obrigatória EM
02º semestre				
0103042-1	Contabilidade Básica II	60	Teórica	Obrigatória EM PR
0801024-1	Estatística I	60	Teórica	Obrigatória EM PR

0901065-1	Instituição do Direito Público e Privado	60	Teórica	Obrigatória	EM
0103026-1	Legislação e Ética em Contabilidade	60	Teórica	Obrigatória	EM
0301037-1	Psicologia Social	60	Teórica	Obrigatória	EM

03º semestre

0103044-1	Contabilidade Intermediária I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103047-1	Contabilometria	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0901027-1	Direito do Trabalho I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0801040-1	Matemática Comercial e Financeira	60	Teórica	Obrigatória	EM	
0103043-1	Teoria da Contabilidade I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR

04º Semestre

0103011-1	Contabilidade de Custos I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103053-1	Contabilidade e Orçamento Empresarial	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103046-1	Contabilidade Intermediária II	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103081-1	Finanças Corporativas	60	Teórica	Obrigatória	EM	
0103080-1	Legislação Tributária aplicada a contabilidade	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
05º semestre						
0103049-1	Contabilidade e Planejamento Tributário	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0901075-1	Direito Empresarial I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103089-1	Finanças e Orçamento das Instituições Públicas	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103054-1	Gestão Estratégica de Custos	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103082-1	Prática de Contabilidade Empresarial	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
06º semestre						
0103051-1	Análise das Demonstrações Contábeis	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103088-1	Contabilidade Aplicada ao Setor Público	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103006-1	Contabilidade Avançada	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103017-1	Contabilidade Gerencial	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103055-1	Contabilidade Sócioambiental	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
07º semestre						
0103003-1	Auditoria I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103085-1	Contabilidade e gestão de Pequenas e médias Empresas	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103084-1	Controle Interno na Gestão Pública	60	Teórica	Obrigatória	EM	
0103058-1	Estágio Supervisionado I	180	Teórica/Prática	Obrigatória	EM	
0103083-1	Prática de Contabilidade aplicada ao setor público	60	Teórica	Obrigatória	EM	

08º semestre						
0103004-1	Auditoria II	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103059-1	Contabilidade Atuarial	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103057-1	Controladoria	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103060-1	Estágio Supervisionado II	180	Teórica/Prática	Obrigatória	EM	PR
0103086-1	Trabalho de Conclusão de Curso I	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
09º semestre						
0103029-1	Perícia Contábil	60	Teórica	Obrigatória	EM	PR
0103087-1	Trabalho de Conclusão de Curso II	60	Teórica	Obrigatória	EM	