

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – FACIC
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ANNY KAROLINA DE SOUZA

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: novas metodologias de ensino
durante a pandemia de Covid-19 no Curso de Ciências Contábeis

UBERLÂNDIA
MAIO DE 2023

ANNY KAROLINA DE SOUZA

**DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: novas metodologias de ensino
durante a pandemia de Covid-19 no Curso de Ciências Contábeis**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

**Orientador(a): Prof^a Camilla Soueneta
Nascimento Nganga**

**UBERLÂNDIA
MAIO DE 2023**

ANNY KAROLNA DE SOUZA

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: novas metodologias de ensino durante a pandemia de Covid-19 no Curso de Ciências Contábeis

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Contábeis.

Banca de avaliação:

Prof^a Camilla Soueneta Nascimento Nganga Orientador (a)

(Modalidade Blind Review)

(Modalidade Blind Review)

Uberlândia (MG), 07 de maio de 2023.

RESUMO

O objetivo do trabalho é analisar o uso de metodologias ativas no ensino remoto na perspectiva dos discentes de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais. Com o escopo de responder a essa remodelação educacional, as metodologias ativas foram empregadas para dar continuidade às aulas e desenvolver um discente crítico e apto a trabalhar no mercado atual. Pretendendo identificar as metodologias ativas no ensino remoto e a consequente aprendizagem desses indivíduos, utilizou-se um questionário com 33 perguntas, do qual participaram discentes das turmas de diferentes períodos. Os professores do referido curso utilizaram diversas plataformas digitais nas atividades síncronas e assíncronas, principalmente as videoaulas, para auxiliar os estudantes por meio de aulas mais expositivas, porém estes optaram por aulas mais didáticas objetivando mais participação durante as aulas. Os resultados apontaram que as metodologias ativas proporcionam a criação de ambientes de aprendizagem contextualizados, nos quais o estudante participa ativamente, interagindo com o assunto em estudo e construindo o conhecimento. Deste modo, as metodologias, ao serem adequadas à realidade dos alunos, tornam-se instrumentos eficazes para a agregação do conhecimento e efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias de ensino. Ensino remoto. Plataformas digitais. Processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the use of active methodologies in remote teaching from the perspective of accounting students at a Federal University in the interior of Minas Gerais. With the aim of responding to this educational remodeling, active methodologies were employed to continue the classes and develop a critical student able to work in the current market. Intending to identify active methodologies in remote teaching and the consequent learning of these individuals, a questionnaire with thirty-three questions was used, in which students from classes from different periods participated. The professors of that course used different digital platforms in synchronous and asynchronous activities, video classes, to help students through more expository classes, but they opted for more didactic classes aiming at more participation during classes. The results showed that the active methodologies provide the creation of contextualized learning environments, in which the student participates actively, interacting with the subject under study and building knowledge. In this way, the methodologies, when adapted to the reality of the students, become effective instruments for the aggregation of knowledge and effectiveness of the teaching-learning process.

Keyword: *Teaching methodologies. Remote teaching. Digital platforms. Teaching-learning process.*

1 INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2019, na República Popular da China, precisamente na província de Hubei e cidade de Wuhan, houve a identificação da doença Covid-19, popularmente conhecida como “coronavírus”. A Covid-19, causada pelo SARS-COV-2, alastrou-se rapidamente por vários continentes, impactando as esferas sanitária, social, política e econômica. A doença foi declarada como pandemia em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (BRASIL, 2020a).

Com a declaração oficial da pandemia, universidades e escolas brasileiras suspenderam as suas atividades presenciais, medida considerada fundamental para determinar o distanciamento social e, nessa perspectiva, evitar a disseminação do coronavírus no Brasil (GARCIA; GARCIA, 2020). Por outro lado, com o isolamento social a falta de interação entre os indivíduos gerou problemas relacionados à saúde mental, como depressão, ansiedade, insônia, dentre outros, que também afetaram grande parte dos estudantes universitários (GUIMARÃES *et al.*, 2021).

As restrições derivadas da pandemia estabeleceram a reelaboração do processo educativo por meio do ensino remoto, estimulando a adoção de novas metodologias de ensino, cuja utilização no ensino superior de contabilidade, nas percepções docente e discente, contribui para ampliar a interação entre aluno, professor e disciplina, que são os pilares do processo de ensino-aprendizagem.

Várias Instituições de Ensino Superior do Brasil (IES) adotaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual inexistente a presença física dos alunos em uma sala de aula. Com isso, foi oportunizado o prosseguimento das aulas e dos conteúdos programados, de modo a não atravancar o processo de aprendizagem e, sobretudo, o processo formativo (CORDEIRO, 2020).

A função do professor como facilitador da aprendizagem não se resume a comunicar um conhecimento, mas auxiliar o discente a aprender, possibilitando-o a adquirir informações por meio da pesquisa, reflexão e superação de obstáculos. Sublinhando-se o papel do professor como facilitador no processo de ensino-aprendizagem, é oportuno uso de metodologias ativas, considerando-se que os acadêmicos demandam por processos de ensino interativos, dinâmicos e envolventes (SOUZA *et al.*, 2020).

Fato é que, devido aos avanços teóricos e à necessidade de uma ampla formação do futuro profissional, a procura por novas metodologias de ensino fez-se necessária. Exemplarmente, a metodologia ativa tornou-se uma realidade com o surgimento de novas

tecnologias e das exigências do mercado de trabalho. Essa metodologia deslocou o “ensinar” para o “aprender”, revestindo o discente de autonomia durante seu aprendizado (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014).

Com base no argumento descrito, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: Quais foram as percepções de discentes do curso de Ciências Contábeis sobre as metodologias de ensino/metodologias ativas adotadas pelos seus docentes durante a pandemia da Covid-19?

Diante disso, o objetivo geral deste estudo é analisar o uso de metodologias ativas no ensino remoto na perspectiva dos discentes de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais. Respondendo a essa remodelação educacional, as metodologias ativas visam desenvolver um discente crítico e apto a trabalhar no mercado atual.

A justificativa do presente estudo consiste no fato de professores e alunos, antes habituados com o ensino presencial, depararem-se com a mudança desse cenário devido à pandemia e pela adesão obrigatória ao ERE. O que suscita a relevância do corpo docente aperfeiçoar as suas metodologias de ensino para proporcionar aulas mais produtivas e, com isso, conferir efetividade ao processo de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial

Desde 2020 a sociedade mundial fazia inúmeras dificuldades devido ao advento do novo coronavírus, cuja transmissibilidade é potencializada pelos pacientes assintomáticos que transmitem a infecção. Em 11 de março daquele ano, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o aumento da contaminação como situação de calamidade pública, instalando o *status* de pandemia (MOJICA; MORALES, 2020).

Abruptamente, os docentes alteraram todos os aspectos de seu trabalho no tocante ao ensino-aprendizagem, avaliação, pesquisa e apoio ao discente, assim como suas vidas pessoais. A pandemia da Covid-19 induziu as instituições de ensino a ações remotas nos cursos presenciais (BRASIL, 2020, Parecer CNE/CP nº 5).

As IES destituídas de projetos pedagógicos englobando o uso de tecnologias educacionais para oferecer o ensino remoto foram obrigadas a adaptar seus planejamentos. A Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, juntamente com a Lei 14.040, de 18 de agosto de 2020, concebeu as Diretrizes Nacionais a fim de implementar normas educacionais

excepcionais, a exemplo da reprogramação do calendário acadêmico para dar sequência ao ano letivo de forma a prescindir a obrigatoriedade de cumprimento da quantidade mínima de dias letivos (MOREIRA; SANTOS; KUMANAYA, 2020).

Como o período escolar das IES brasileiras foi suspenso em função da necessidade da adoção de medidas referentes à contenção de disseminação da pandemia de Covid-19, uma das soluções foi oferecer educação continuada mediante canais alternativos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, o ensino remoto constituiu uma alternativa nas circunstâncias emergenciais, sob a forma de uma adaptação provisória do ensino presencial com o objetivo de evitar o atraso na formação dos alunos. Essa modalidade de ensino inclui, além de recursos tecnológicos, regras políticas e legais de acesso, o uso de diferentes metodologias focalizando a relação de tempo e espaço entre docentes e discentes por meio da flexibilização de horários (CASTRO; QUEIROZ, 2020).

Para manter a relação entre alunos e professores e reduzir o prejuízo no ensino, os Núcleos de Educação e suas escolas prepararam estratégias para cumprir o calendário escolar utilizando as tecnologias digitais e, conseqüentemente, o ensino a distância. Com isso, constatou-se que nos processos de ensino é preciso “saber adaptar-nos a soluções inesperadas e criar novas soluções para novos problemas” (MORAN, 2017, p. 66).

Tecnologias como ambientes de ensino a distância e outros recursos de *e-learning* foram utilizadas na mediação das aulas teóricas. Estes recursos são entendidos como toda intervenção educacional permeada eletronicamente e passível de complementar o ensino presencial em qualquer nível. As alternativas tornaram-se prioridades das instituições para diminuir ao mínimo o impacto da crise na educação. Tal premissa recebeu uma denominação própria: a educação a distância emergencial (SILVA *et al.*, 2020).

O aproveitamento de ferramentas relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foi ainda mais evidenciado durante a pandemia de Covid-19, que prejudicou as Instituições de Ensino (IES), levando-as à suspensão das aulas presenciais e a utilizar tais tecnologias como opção de ensino remoto de emergência, na busca por promover a continuidade das aulas e obstar danos (SOUZA, 2020).

A imposição do distanciamento social imposto pelo contexto pandêmico gerou a necessidade de reorganização dos espaços laborativos. A mudança repentina no trabalho docente, bem como seus corolários e perspectivas para o período pós-pandêmico, tem estimulado novas reconfigurações de práticas e ações pedagógicas (TEIXEIRA *et al.*, 2021).

No quadro pandêmico, os docentes viram-se obrigados a considerar as mudanças tecnológicas, que foram incorporadas às suas competências. Dentre essas mudanças, tiveram

que saber “utilizar as tecnologias em prol de um ensino mais eficiente e eficaz, trabalharem em parceria com o aluno e, além de tudo isso, serem conscientes de que não são os detentores de todo o conhecimento” (NEGOSEKI, 2018, p. 21).

A distribuição do tempo para a realização das atividades laborais também foi diversificada, avultando que uma das primeiras recomendações referentes à estrutura indispensável para o trabalho remoto é a existência de local apropriado, já que ocorre no mesmo espaço das atividades domésticas. A atividade laboral ocupa um lugar axial na vida das pessoas e na sociedade e, além de “constituir-se em atividade essencial para a satisfação das necessidades de subsistência, supre também necessidades de cunho social, afetivo e emocional dos indivíduos” (MENDONÇA, 2018, p. 26).

De forma célere e intensa, o uso das TICs se tornou uma das principais alternativas para enfrentar o isolamento social. Várias atividades foram deslocadas para o âmbito virtual, acarretando a expansão do trabalho remoto e o emprego das novas tecnologias digitais a atividades como aulas, atendimentos, reuniões e prestação de serviços. Notadamente, o discurso pedagógico tem sido marcado pela capacitação e habilitação no uso das TICs, que se apresentam como “resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômicas e políticas” (BARRETO, 2004, p. 1183).

No ensino-aprendizagem, as TICs facilitam a interação e comunicação entre discentes e docentes, para os quais a tecnologia pode ensejar mudanças positivas no processo educacional, por disponibilizarem uma nova abordagem e um novo dinamismo ao processo se houver capacitação para o uso adequado em sala de aula (FLEURY; POSSOLI, 2022).

Algumas IES já adotavam TICs como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem mesmo antes da pandemia de Covid-19, embora outras IES somente adotaram TICs em decorrência dessa pandemia. Mas, fato é que o progresso das TICs aquiesceu a concepção de ferramentas que utilizáveis pelos professores em sala de aula, e isso “permite maior disponibilidade de informação e recursos para o educando, tornando o processo educativo mais dinâmico, eficiente e inovador” (CORDEIRO, 2020, p. 4).

A formação docente para a utilização das TICs demanda propostas que abordem não somente os aspectos técnicos, mas também o desenvolvimento de uma proposta pedagógica inovadora e efetiva. Coetaneamente, há um processo de reconfiguração do trabalho e da formação docente com a utilização de tais tecnologias, cuja aplicação tem sido tema presente em debates e textos sobre educação, nos quais “se aparentemente não há dúvidas acerca de um lugar central atribuído às TICs, também não há consenso quanto à sua delimitação” (BARRETO, 2004, p. 1182).

Recentemente, a interrupção das aulas nas diversas instituições de ensino superior, as tecnologias desempenharam um significativo potencial nesse processo, especialmente por possibilitarem a continuidade das aulas modeladas a um novo formato – o ensino remoto. Ademais, a preparação dos professores e dos estudantes para o ensino remoto implica o domínio de TICs e a mudança substancial da organização das práticas pedagógicas pelos professores e da rotina dos estudantes. Ao perfilharem o ensino no formato remoto, as instituições defrontaram-se com alguns aspectos concernentes a condições socioeconômicas e estruturais que influenciaram o processo de ensino. Os aspectos mais comuns foram os problemas de acesso à internet, falta de equipamentos, de estrutura e de espaço adequado ao estudo reservado etc. (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020).

A probabilidade da aplicação do ensino remoto foi definida pelo Ministério da Educação (MEC) mediante a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, publicada no Diário Oficial do dia 17 do mesmo mês. Saliente-se que o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas sim uma “ação pedagógica na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos” (CHARCZUK, 2020, p. 5).

O MEC, com a edição da supracitada portaria, estabeleceu o não retorno das atividades presenciais nas IES até o dia 31 de dezembro de 2020. Deste modo, as instituições empenharam-se na implementação do ensino remoto emergencial (ERE) no referido período. Em 2021, o Ministro da Educação homologou o Parecer nº 19, do Conselho Nacional de Educação, prorrogando até 31 de dezembro de 2021 a prática das atividades remotas para os ensinos básico e superior.

O ERE surgiu no cenário da pandemia por Covid-19 com o propósito de promover acesso provisório aos conteúdos curriculares que até então eram desenvolvidos presencialmente. Assim, houve a transposição do ensino presencial para o meio virtual, porém sem um planejamento e readequação eficaz das atividades, na medida em que, “com a pedagogia pandêmica, as formas de se relacionar, de consumir, as estratégias de trabalhos e, sobretudo, o trabalho docente foram impactados” (BARRETO; ROCHA, 2020, p. 2).

Desde então, várias plataformas digitais têm sido aproveitadas para dar suporte a alunos e professores com as novas metodologias de ensino. As plataformas digitais são uma alternativa de aprendizagem, entendidas como profícuo método para a educação devido aos recursos e ferramentas que oferecem. Estes proporcionam organização de aulas e apoio integral tanto para o ensino a distância como presencial. Aos docentes coube albergar essas plataformas remotas

de ensino para intermediar o conhecimento em todos os níveis educacionais (TEIXEIRA; NASCIMENTO, 2021).

O ERE constitui uma solução emergencial alternativa cuja finalidade é dar prosseguimento às atividades de ensino associadas com atividades síncronas que ocorrem por meio de plataformas digitais, como Google Meet, Microsoft Teams e Zoom ou, também, com adoção de atividades assíncronas, para as quais são utilizadas geralmente plataformas como Moodle, Google Classroom, Google Drive, Google Forms (CORRÊA; BRANDEMBERG, 2021).

Contudo, sem o devido planejamento o ensino remoto emergencial não fica isento de problemas, por isso tem sido um desafio para educadores, gestores e todos os seus participantes direta ou indiretamente. Ainda assim, as tecnologias digitais apresentam-se como recursos plausíveis para a mediação, “sobretudo no que tange as diferentes possibilidades de transformar tais ferramentas em salas de aulas virtuais, que possibilitam a interação de alunos e professores” (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 4).

O completo avanço do ERE é plural e complexo, além de depender do acesso dos indivíduos à internet em suas residências, levando o ambiente de aprendizado para coexistir com os seus contratempos individuais, familiares, laborais e culturais. No ensino remoto, o aluno deve enviar continuamente atividades não avaliativas a fim de comprovar o seu cabal desenvolvimento. Tal é uma das características desta modalidade de ensino cujo objetivo é controlar a boa aplicabilidade do tempo (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020).

O ensino remoto apresenta benefícios, em detrimento das dificuldades de adaptação, da necessidade de disciplina no planejamento e condução das aulas e de inovação pedagógica. O ERE enseja a continuidade dos estudos por ser a única alternativa oposta à interrupção, além da autonomia do aluno de modo a flexibilizar horários. Por fim, beneficia a economia, dada a diminuição de gastos com transporte ou materiais (MENDES *et al.*, 2020).

A adoção do ensino remoto pode estar relacionada à acessibilidade, flexibilização e redução de custos para as instituições de ensino e para os estudantes. No entanto, dentre as desvantagens apontadas pelos estudantes, está o aumento de atividades acadêmicas aplicadas pelos docentes no ensino remoto objetivando avaliar o desempenho dos discentes (MENDES *et al.*, 2020).

Um outro ponto positivo do ensino *online* é a possibilidade de as aulas ministradas serem gravadas para revisão e consulta posterior de forma complementar à aula, caso seja preciso repor o conteúdo para o aluno impossibilitado de comparecer à aula síncrona. Essa alternativa

ainda permite ao docente maior tempo para explorar o conteúdo no encontro síncrono (MOREIRA; SANTOS; KUMANAYA, 2020).

2.2 O Ensino a Distância e as metodologias de ensino

Em razão da pandemia da Covid-19, foi determinada a interrupção das aulas presenciais, dando ensejo à discussão sobre métodos alternativos de funcionamento das IES e de realização do trabalho docente. Com isso, houve a adoção do sistema *home office* (teletrabalho) e do Ensino a Distância (EaD), modelos de atuação profissional e educacionais cruciais ao exercício do ensino (BELZUNEGUI-ERASO; ERRO-GARCÉS, 2020).

Dada a transmissão comunitária da doença, inúmeras instituições de ensino públicas e privadas do Brasil tiveram suas atividades presenciais suspensas atendendo a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, e a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Deste modo, despontaram reflexões referentes ao trabalho remoto e a inclusão do ensino a distância como metodologia de ensino. Em específico, o EaD constitui “uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” (MAIA; MATAR, 2007, p. 6).

O EaD apresentou-se como uma resposta válida em virtude da resolução imediata do problema de garantir a continuidade do ensino. No entanto, foi evidenciada a inabilidade dos docentes para utilizar proficientemente as plataformas e os recursos digitais de modo a reformular o processo de ensino, o que não embasa o desempenho das condicionantes básicas para atingir uma educação virtual de qualidade (GIANINNI, 2020).

Inteligir uma educação de qualidade significa vislumbrar o processo educativo como um constructo de uma sociedade igualitária e justa, na qual os sujeitos participem ativamente com autonomia, criticidade e emancipação para exercer o direito à educação. A qualidade social da educação evoca o incentivo ao direito à cidadania, justaposto a “uma política de inclusão social, no sentido de possibilitar que todos os sujeitos se tornem cidadãos ativos, tendo a possibilidade de participar dos mais diversos setores da dinâmica social” (FONTOURA, 2021, p. 473).

A educação a distância emergencial passou a ocorrer após o credenciamento das instituições junto ao MEC, sendo obrigatória a existência de um polo de educação a distância para atender o corpo discente e proporcionar treinamento aos docentes. Ademais, por ser uma oferta emergencial, não foi necessário o credenciamento do ensino remoto junto ao MEC, e sim

o investimento na formação dos docentes para prepará-los para a execução de novas práticas de ensino (SILVEIRA; PICCIRILLI; OLIVEIRA, 2020).

O ensino remoto difere-se dos modelos de EaD ou híbrido, que originalmente foi concebido para ser realizado *online* e a distância. Já o ensino remoto é uma alternativa decorrente da crise sanitária de Covid-19 que envolve aparatos tecnológicos para o ensino e aprendizagem de conteúdos que seriam ministrados presencialmente. A diferença principal entre ensino remoto e o ensino a distância consiste no caráter emergencial e tempestivo para a continuidade em relação às atividades pedagógicas durante a pandemia (DAROS, 2020).

O EaD compreende uso de diferentes metodologias, além de recursos tecnológicos e de regras políticas e legais de acesso, com destaque à relação de tempo e espaço entre docentes e discente que ocorre mediante a flexibilização de horários. Por isso, o EaD requer planejamento e estratégias específicas mediante suporte técnico a professores e alunos, estrutura informacional adequada e criação de materiais didáticos contendo a linguagem hipermídia. Distinta do ensino presencial, a metodologia do EaD exige infraestrutura, habilitação dos profissionais, materiais e recursos didáticos próprios (MARTINS, 2020).

Nessa modalidade, todo o processo de ensino é concebido para ser desenvolvido sob a égide da tecnologia e de forma não presencial. Nessa óptica, a tecnologia, devido à sua intrínseca relação com o conhecimento, tem encontrado lugar na seara educacional, participando gradativamente das “práticas pedagógicas de professores que desejam promover maneiras mais dinâmicas, interativas e inovadoras de aproximar o estudante do conhecimento” (AZEVEDO; PASSEGGI, 2015, p. 156).

A realidade do ensino foi paulatinamente alterada pela tecnologia e pelo desenvolvimento da computação em rede. Todavia, o acesso a essa modalidade não é igualitário em todas as regiões do país, pois inexistem a disponibilidade de internet e equipamentos para todas as pessoas, sobretudo em locais mais vulneráveis. Em outros termos, “são necessários maiores investimentos na infraestrutura e na compra de recursos tecnológicos para que professores e alunos possam utilizar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem” (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 334).

Um aspecto positivo dos recursos tecnológicos é a facilidade de vincular docentes e discentes neste período excepcional da pandemia. As tecnologias contribuem para o desenvolvimento e disseminação das modalidades de educação a distância, por revolucionarem o modelo de ensino mediante abordagens pedagógicas que exploram os potenciais tecnológicos. E, “se os avanços tecnológicos ocorrem de maneira vertiginosa, por outro lado os avanços

sociais que possam permitir o acesso de todos às tecnologias digitais não são tão céleres como deveriam” (BRANCO; ADRIANO; ZANATTA, 2020, p. 346).

Existem métodos pedagógicos capazes de orientar o desenvolvimento das políticas de ensino e metodologias empregadas em sala de aula. As metodologias de ensino compreendem as ferramentas utilizadas pelos educadores para direcionar o aprendizado dos alunos. Dentre essas ferramentas estão a leitura, os recursos sonoros e os recursos visuais, tais como filmes, vídeos do YouTube, videoaulas ou qualquer tipo de gravação. As aprendizagens promovidas com essas ferramentas capacitam os discentes e os futuros profissionais a desenvolverem “aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, tanto quanto dimensões técnicas, científicas e culturais” (BOTOMÉ, 2000, p. 31).

Os educadores devem adotar as metodologias de ensino que atendam às necessidades de ensino-aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao exercício da profissão contábil e da cidadania. Logo, as IES e os educadores necessitam de um ambiente de aprendizagem com diferentes maneiras de ensinar, com práticas condutoras de “uma aprendizagem autônoma e efetiva, que seja aplicada no âmbito pessoal e profissional, com ferramentas diversas que estimulem a atenção da nova geração que frequenta a universidade” (FARIAS; CARVALHO, 2016, p. 38).

A utilização de metodologias de ensino não pode ignorar o modo pelo qual o aluno aprende, pois não se trata de um ato isolado ou escolhido aleatoriamente, sem conhecimento prévio dos conteúdos trabalhados, das metas a serem alcançadas ou das habilidades necessárias para a execução. Nesse seguimento, vivenciar a educação no “Ensino Superior enquanto espaço aberto, flexível e híbrido, é compreender o processo de ensinar e de aprender enquanto um sistema vivo, que se constrói, adapta e transforma de acordo com as necessidades de todos os seus intervenientes” (TRINDADE; MOREIRA; FERREIRA, 2020, p. 10).

A avaliação, por sua vez, possibilita aos professores identificar o grau de conhecimento e aprendizado dos alunos. Existem várias formas de avaliar esse conhecimento, e, particularmente, os discentes do ensino presencial, diante do novo cenário de pandemia mundial, precisaram adaptar-se à metodologia de ensino e avaliação no formato de ensino remoto com suporte das plataformas digitais. Alguns dos métodos de avaliação já utilizados por professores no ensino remoto foram: provas abertas, questionários e tarefas compartilhadas, a autoavaliação, além de avaliar o aluno através de debates e apresentações durante as aulas síncronas. Os professores buscaram conciliar suas demandas curriculares com a realidade dos

aprendizes, embora fosse patente a desigualdade entre eles ao domínio de tecnologias e o acesso às mesmas (GARCIA; GARCIA, 2020).

Tecnologias presentes em um modelo de aprendizagem amplia potenciais, autonomia e motivação para mudanças de paradigmas na maneira de aprender e ensinar. Nesta conjuntura, as grandes repercussões da tecnologia trouxeram novos “paradigmas científicos, que por sua vez vão repercutir no modelo pedagógico, na noção de educação, na relação entre educador e educando, nos conteúdos e nas novas metodologias” (GRINSPUN, 2009, p. 27).

A adoção de qualquer metodologia de ensino deve levar em conta os elementos que causam influxo no processo de ensino-aprendizagem, tais como os objetivos da aula e as habilidades que se pretende desenvolver no assunto em questão. Por este motivo, o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens é “condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercer a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro” (BERBEL, 2011, p. 29).

O processo ou técnica de aprendizado pode ser visto como um método que auxiliará o indivíduo chegar ao conhecimento. Em uma metodologia podem ser utilizados alguns instrumentos como: aula expositiva, dissertação ou resumo, discussões com a classe, estudo de caso, seminários, dentre outros. Existem metodologias de ensino com propostas de aprendizagem ativas que estão sendo incorporadas nos cursos de Contabilidade, como, por exemplo, debates, o método do caso e atividades práticas. A ação de ensinar pode ser “entendida como uma atividade de mediação em que são fornecidos aos alunos as condições e meios para que eles se apropriem do saber sistematizado, enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem” (LEAL; MIRANDA; CASA NOVA, 2018, p. 69).

A educação tem recebido importantes contribuições de várias áreas e, como consequência, há uma constante inovação na dinâmica educacional e no trabalho pedagógico. Nesse diapasão, é crescente o uso de novas metodologias no ensino superior, o que assaz contribui para o desenvolvimento dos corpos docente e discente. Ponderar sobre a utilização de metodologias no ensino superior de Contabilidade na percepção docente e discente tem por objetivo contribuir para ampliar a interação entre aluno, professor e disciplina, que são os legítimos pilares do processo de ensino e aprendizagem (CARDOSO *et al.*, 2015).

É preciso aprimorar os métodos de ensino a fim de propiciar aos alunos a obtenção de um conjunto de competências e habilidades através de um modelo curricular adequado e do uso eficaz das tecnologias na educação. Por intermédio destas é possível registrar, visualizar e acompanhar o processo de aprendizagem de cada aluno. Além de facilitar a interação entre os

envolvidos, essas tecnologias também permitem que sejam mapeados os progressos e as suas dificuldades (MORÁN, 2015).

Tanto por dificuldades financeiras como por falta de conhecimento, o acesso a recursos tecnológicos como computadores, notebooks, tablets, internet etc. ainda é restrito para uma grande parcela de estudantes. E, apesar de todos os impactos da pandemia do novo coronavírus, a forma de ação do corpo docente de Contabilidade tem a responsabilidade imediata de assegurar a continuação do aprendizado, da avaliação e da progressão dos alunos (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020).

Nesse contexto, as formas de acesso tecnológico devem ser priorizadas no planejamento de atividades oferecidas durante a pandemia de Covid-19. Concomitantemente, este momento excepcional determinou a urgência da oferta de atividades *online* e o mister de garantir a qualidade da formação profissional docente. Conhecer a realidade educacional é condição *sine qua non* para a formulação de propostas de atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, considerando as necessidades dos sujeitos que compõem a Universidade. Daí a importância de conhecer a pertinência das metodologias ativas nos cursos superiores.

2.3 Metodologias ativas, ensino remoto e Ciências Contábeis

As metodologias ativas de ensino constituem elementos estratégicos para a construção e socialização do conhecimento, ao instituírem um ambiente no qual os alunos, interagindo com o assunto estudado, são estimulados a desenvolver o conhecimento, e não meramente a recebê-lo do professor. Esse novo método de ensino desperta o interesse do aprendiz pelos assuntos discutidos em sala de aula, transformando-o em protagonista e colaborando para a sua formação de uma forma participativa e interativa (MEDEIROS *et. al.*, 2016).

Nesses ambientes de aprendizagem, o estudante lê, analisa, escreve, discute, avalia, resolve problemas e sintetiza, sendo, pois, exortado a “construir o conhecimento ao invés de recebê-lo do professor, que atua como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem e não como a única fonte de transmissão do conhecimento” (CITTADIN; SANTOS; ALMEIDA, 2015, p. 2)

As metodologias ativas reúnem mecanismos de ensino que transcendem a chamada metodologia tradicional, na qual o professor é a figura central. Dentro das metodologias ativas é elencada uma diversidade de métodos. As mais conhecidas, de acordo com o portal Desafios da Educação (2021), são: aprendizagem baseada em problemas (*problem Based Learning*),

aprendizagem baseada em projetos (*Project Based Learning*), gamificação, sala de aula invertida, instrução por pares (*Peer Instruction*), Cultura Maker, estudo do meio e o *storytelling*.

Em seu estudo, Amaral *et al.* (2015) apuraram os métodos de ensino empregados pelos docentes, com foco na aula expositiva tradicional, método do caso e aprendizagem baseada em problemas (PBL). Os autores realizaram a pesquisa com 21 professores do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma IES pública de Minas Gerais, concluindo que eles conhecem os métodos investigados, no entanto utilizam principalmente a aula expositiva tradicional.

Em contraponto, a realidade demonstra que os métodos tradicionais de ensino se tornaram ineficazes na formação de um profissional apto a atender às necessidades das organizações diante das mudanças socioeconômicas impostas pela globalização. O que distingue um ambiente tradicional de ensino de uma aprendizagem ativa é precisamente a atitude ativa em contraponto com a atitude passiva de pensar, que está associada a métodos tradicionais de ensino (BARBOSA; MOURA, 2013).

Ao investigarem as práticas pedagógicas dos professores de Contabilidade da Bahia, classificando-as em ativas ou passivas, Silva e Bruni (2017) evidenciaram em seu estudo um ensino basicamente passivo na Contabilidade, com pouca participação discente. Ademais, constataram contradições nas respostas dos professores, o que pode evidenciar um uso incompleto ou inadequado dos métodos, comprometendo a aprendizagem.

Por outro lado, é fato que o uso das metodologias ativas estabelece relações entre as experiências dos alunos no mercado de trabalho com os modelos utilizados em sala de aula, capacitando, mediante um ambiente de competição, o aumento do nível de debates entre eles. Em outros termos, trata-se das “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (BERBEL, 2011, p. 29).

Consequentemente, o direcionamento didático deve estar coadunado com a aprendizagem e com as necessidades do próprio mercado de trabalho, que, dentre outras exigências, estão a necessidade de compartilhar “conhecimento, socialização, trabalho em equipe e habilidades na resolução de problemas interdisciplinares, sendo as metodologias ativas uma forma de desenvolver tais competências no âmbito do ensino superior” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 5).

Com o respaldo de ferramentas síncronas e assíncronas, essas metodologias estão sendo introduzidas nos sistemas educacionais, tencionando inovar e impulsionar a motivação e a criatividade, por situarem o aluno como sujeito ativo. Assim, em tempos de isolamento social

o professor pode encontrar nessas abordagens uma personalização do ensino, capacitando o aluno a desenvolver suas habilidades (HARTWIG *et al.*, 2019).

As metodologias ativas, portanto, concorrem para avolumar processos cognitivos capitais à aprendizagem, sendo uma delas a apresentação de trabalho oral em forma de seminário. O que é mais relevante em um seminário é gerar discussões acerca do assunto em pauta, incitando os acadêmicos a debates, além de identificar problemas e avaliar as pesquisas já realizadas, e não apenas privilegiar a apresentação do tema (MARION; GARCIA; CORDEIRO 1999).

Com o advento da pandemia, enquanto muitas IES fecharam as portas sem data prevista de retorno, outras mantiveram suas atividades em funcionamento no formato remoto. Ao corpo docente apresentou-se o desafio de adaptar subitamente suas abordagens e metodologias de ensino para cada aspecto de seu trabalho (SANGSTER; STONER; FLOOD, 2020).

Conforme o estudo de Rodrigues *et al* (2020), esse deslocamento rápido do formato presencial para o *online* trouxe à luz várias questões para os docentes sobre sua capacidade de lidar com as tecnologias disponíveis. Em conjunto com a mudança imposta, o aumento de horas de trabalho também causou grande desgaste aos professores, dos quais 100% alegaram não ter qualquer treinamento ou capacitação acerca das ferramentas que passaram a utilizar.

No tocante à atuação discente no ensino remoto, de acordo com a pesquisa de Sallaberry *et al.* (2020), os respondentes docentes indicaram o desestímulo e a falta de disciplina no desenvolvimento ou a protelação das atividades propostas. Também, indicaram que houve a necessidade de avaliação contínua para incentivar a participação e o acompanhamento dos estudantes.

Por outro lado, o aumento da evasão no meio acadêmico foi um dos agravantes gerados pela adaptação do ensino remoto no período de crise com o cenário pandêmico. Em sua pesquisa, Nunes (2021) constatou na amostra estudada uma evasão de 27,3%, causada por fatores como o acúmulo de tarefas, a dificuldade de conciliação das atividades, a falta de tempo e de rotina para os estudos. O autor também apresenta fatores de origem psicológica/emocional por parte dos alunos, como ansiedade, depressão, desmotivação, cansaço e estresse, que afetam a continuidade nos estudos.

Quanto à experiência com o ensino remoto, conforme percepção de 102 discentes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, Santos *et al.* (2013) concluiu que há a necessidade de diversificação nas metodologias de ensino para possibilitar a autonomia do estudante com relação à organização das atividades e horários. Segundo o autor, para os

discentes é preciso haver a interação com o professor assim como ocorre no ensino presencial, pois no ensino remoto essa interação não foi satisfatória.

De qualquer forma, o engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens mediante a compreensão, a escolha e o interesse, é condição essencial para ampliar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões no exercício profissional futuro. Assim, como promotoras da educação, as IES objetivam capacitar o discente para atuar no mercado de trabalho, propiciando o conhecimento e habilidades necessárias para a prática da profissão contábil, que também demanda seus valores e sua ética (OTT *et al.*, 2011).

Ao trabalhar na área do curso, o discente teria facilidade em identificar a aplicação prática do conteúdo apresentado pelo professor na aula expositiva. Nesse quadro, as habilidades desenvolvidas pelos profissionais contábeis devem transcender as capacidades técnicas, intelectuais e funcionais para também incorporar a comunicação, o gerenciamento organizacional e as relações interpessoais através de métodos de ensino que promovam a aprendizagem ativa (GUIMARÃES *et al.*, 2016).

As metodologias ativas utilizadas pelos docentes no curso de Ciências Contábeis aguçam a aprendizagem do aluno. Os professores do Ensino Superior devem, pois, favorecer “experiências pedagógicas de qualidade e criar condições para a criação de ambientes de aprendizagem onde os estudantes possam aprender em conjunto, preparando-se, assim, para a aprendizagem ao longo da vida” (TRINDADE; MOREIRA; FERREIRA, 2020, p. 13).

Por esta razão, compete ao docente utilizar diversas metodologias que induzam o discente a visualizar e compreender a aplicação da teoria na prática. Uma metodologia de ensino amplamente utilizada com elevado índice de aprovação é o seminário. Entre suas características, proporciona a colaboração intelectual entre os aprendizes, preparando-os também para desenvolverem a capacidade de investigação. No ensino da Contabilidade, os seminários têm contribuído consideravelmente no sentido de preparar os alunos para o exercício da profissão (BEHLING *et al.*, 2013).

Embora não exista consenso sobre como as metodologias ativas de aprendizagem foram historicamente constituídas, há pressupostos acadêmicos que compreendem o discente como o centro do processo de ensino e aprendizagem e atentam para a complexidade dos conhecimentos e da vasta articulação entre os saberes que são construídos e aplicados na contemporaneidade. Assim, a adoção de técnicas de ensino e de métodos variados podem coadjuvar os discentes de Contabilidade a ter melhor desempenho na aprendizagem. Entender a acuidade dos acadêmicos acerca desse processo poderá corroborar as instituições de ensino no confronto de situações de crise e dificuldades atinentes ao ensino remoto emergencial.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente estudo, é desenvolvido um referencial teórico para explicar o problema de pesquisa, além de um questionário, que é “um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social. Trata-se de um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p. 93).

Quanto à sua classificação, a pesquisa é considerada como qualitativa de natureza descritiva. Segundo Gil (2002, p. 42) quando uma pesquisa busca descrever uma determinada situação através da coleta de dados, utilizando-se de técnicas como por exemplo os questionários, tal pesquisa é considerada como descritiva. Para a realização desta pesquisa foi aplicado um questionário online, e este foi baseado nos estudos de Leal (2020); Branco, Adriano e Zanatta (2020), Carvalho, Lima e Coeli (2020), Castaman e Rodrigues (2020), Castro e Queiroz (2020), Fleury e Possolli (2022).

O questionário foi elaborado pela plataforma do Google Forms[®] com um total de 33 questões, sendo o mesmo dividido em 3 seções, a primeira seção identificou o perfil do respondente (10 questões), a segunda seção abordou sobre o ensino remoto (4 questões) e a terceira sobre as metodologias de ensino ativas (19 questões). O período de aplicação do questionário para os estudantes do curso foi entre março e abril de 2023. As principais seções do questionário foram: avaliação do aluno quanto ao ensino remoto emergencial durante o período da pandemia; a utilização das plataformas digitais nas atividades síncronas e assíncronas; as metodologias ativas empregadas para a fixação da aprendizagem do conteúdo.

A pesquisa abrange os estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública do interior de Minas Gerais que cursaram alguma disciplina durante o ensino remoto, estes foram contactados ou pessoalmente ou por meio das redes sociais, como por exemplo o Instagram. As análises foram feitas com base no retorno de 19 estudantes de ambos os turnos, integral e noturno de diferentes períodos do curso.

4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1. Perfil dos Respondentes

A Tabela 1 apresenta as informações demográficas dos respondentes da pesquisa.

Tabela 1 –Perfil dos respondentes

Variável	Respostas	Quantidade (%)
Idade	Até 20 anos	10,53%
	21 e 25 anos	73,68%
	Acima de 26 anos	15,79%
Cor/Raça	Amarelo	5,26%
	Branco	47,37%
	Pardo	36,84%
	Preto	10,53%
Gênero	Mulher	73,68%
	Homem	26,32%
Período que está cursando	1º	5,26%
	2º	0,00%
	3º	0,00%
	4º	10,53%
	5º	26,32%
	6º	26,32%
	7º	0,00%
	8º	10,53%
	9º	0,00%
	10º	0,00%
	Indeterminado	21,05%
Turno	Integral	42,11%
	Noturno	57,89%
Profissional	Sim	78,95%
	Não	21,05%
Experiência na área Contábil	Sim	47,37%
	Não	52,63%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam que a idade entre os estudantes entrevistados varia entre 20 e 26 anos, sendo a maioria entre os 21 e 25 anos (73,68%). Há também uma predominância do gênero feminino no grupo entrevistado, sendo 73,68% mulheres e apenas 26,32% homens. A pesquisa buscou avaliar todos os períodos, desde os ingressantes aos concluintes, contudo, não foi possível avaliar os estudantes de todos os períodos do curso devido à ausência de respostas destes ao questionário, foram avaliados os períodos 1º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e intermediário.

Com relação a Cor/Raça, verificou-se que a maioria são brancos 47,37%, seguido por Pardos 36,84%, Pretos 10,53% e Amarelos 5,26%. Foram avaliados tanto estudantes do turno

Integral, quanto do Noturno, sendo 57,89% do noturno e 42,11% do integral. No que diz respeito a Experiência profissional 78,95% dos estudantes entrevistados, ou seja, a maioria, tem algum tipo de experiência profissional, não especificamente na área de sua graduação, e apenas 21,05% não possuem. Já quando avaliado qual a experiência destes na área contábil, percebe-se que esse número diminui para 47,37%, onde a maior parte dos entrevistados não possui experiência na área 52,63%. A próxima seção apresenta os resultados relacionados às experiências dos estudantes no ensino remoto.

4.2. Experiências no Ensino Remoto

A Tabela 2 apresenta a percepção dos respondentes em relação à avaliação do ensino remoto de uma forma geral.

Tabela 2 – Avaliação do Ensino Remoto

Avaliação	Quantidade (%)
Excelente	5,26%
Ótimo	21,05%
Bom	42,11%
Regular	26,32%
Ruim	0,00%
Péssimo	5,26%
Não cursei disciplinas neste período	0,00%

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que, em sua maioria, os estudantes consideraram a experiência boa (42%) ou regular (26%). Isso indica que o ensino remoto emergencial, apesar de ser algo atípico para os estudantes, foi eficiente para seu aprendizado. A Tabela 3 indica as plataformas utilizadas pelo docente durante o ensino remoto.

Tabela 3 – Plataformas Utilizadas

	Quantidade (%)
Moodle	25,71%
Google Meet	24,29%
Microsoft Teams	27,14%
Zoom	21,43%
Outras (Skype)	1,43%

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 3 é possível verificar que os professores utilizaram variados tipos de plataformas digitais para auxiliar e facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes durante o ensino remoto. A mais utilizada foi o Microsoft Teams com 27,14% enquanto a menos citada foi o Skype 1,43%. Outras plataformas que utilizadas foram o Moodle, o Google Meet e o Zoom (25,71%, 24,29% e 21,43%, respectivamente).

Ao serem questionados sobre a eficácia das plataformas, os estudantes responderam que as plataformas foram eficazes (47%) ou parcialmente eficazes (47%), sendo que somente 1 estudante não considerou o uso das plataformas eficazes. Na seção a seguir, evidencia-se os resultados relacionados às metodologias ativas na percepção discente.

4.3. Metodologias Ativas

Ao serem questionados se prefeririam aulas mais ativas ou aulas mais expositivas/teóricas, 68% dos respondentes indicaram preferir aulas ativas, o que demonstra que os estudantes possuem interesse em participarem do processo de aprendizagem, com uma postura mais engajada e ativa. A Tabela 4 indica os elementos que devem compor uma aula produtiva na visão dos estudantes.

Tabela 4 - Aulas mais produtiva sob a percepção dos discentes

Aspectos	%
Atividades Práticas	22,92%
Slides	14,58%
Discussões em grupos	14,58%
Vídeos	10,42%
Resolução de Exercícios	37,50%

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre a produtividade das aulas, 37,50% dos estudantes responderam que a metodologia mais produtiva é a Resolução de Exercícios, seguida pelas Atividades práticas 22,92%, as aulas com Discussões em Grupo e ministradas com Slides tiveram a mesma proporção 14,58%, e apenas 10,42% dos estudantes avaliaram que as aulas ministradas com vídeo são realmente produtivas.

Tabela 5 – Metodologias ativas conhecidas pelos estudantes

Metodologia Ativa	%
Sala de Aula Invertida	13,64%
Estudo de Caso	31,82%
Aprendizagem Baseada em Problemas	4,55%
Uso de Gamificação	36,36%
Aprendizagem Baseada em Projetos	9,09%
Não tive contato com metodologias ativas de ensino.	4,55%

Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere as metodologias que os estudantes já conheciam antes do ensino remoto, verificou-se que a grande maioria dos entrevistados já tiveram algum tipo de contato antes do ensino remoto, pois apenas 4,55% responderam que não tiveram contato. As metodologias que tiveram um contato maior foram a Gamificação e o Estudo de Caso, com 36,36% e 31,82% respectivamente. E a que menos tiveram contato foi a Aprendizagem Baseada em Problemas com apenas 4,55%.

Destaca-se que, ao serem questionados se as metodologias ativas favoreciam o aprendizado, 90% dos estudantes participantes da pesquisa afirmaram que sim. Reflete-se que os professores precisaram adequar o ensino presencial ao ensino remoto, no qual estão presentes metodologias de ensino relativamente distintas do ensino presencial.

Nesse sentido, a função do professor como facilitador da aprendizagem não se resume a comunicar um conhecimento, mas em auxiliar o aluno a aprender, a adquirir informações mediante a pesquisa, a reflexão e a superação de obstáculos. Para o professor, como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, é aconselhável a utilização de metodologias ativas, tendo em vista que os acadêmicos requerem processos de ensino mais interativos e dinâmicos. A Tabela 6 indica as metodologias que mais impactaram o aprendizado, na percepção dos discentes participantes da pesquisa.

Tabela 6 – Metodologias ativas e aprendizado

Metodologia Ativa	%
Estudo de Casos	63,16%
Elaboração de Projetos	21,05%
Sala de Aula Invertida	10,53%
Seminários	5,26%

Fonte: Dados da pesquisa.

Destaca-se que o uso das metodologias ativas pode proporcionar a criação de ambientes de aprendizagem contextualizados, nos quais o estudante envolve-se ativamente, interagindo com o assunto em estudo. Isso, porque ele se torna capaz de questionar, discutir, resolver problemas, analisar, sintetizar e avaliar, sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de meramente recebê-lo do professor (BARBOSA; MOURA, 2013).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o advento da pandemia do novo coronavírus, escolas e universidades brasileiras suspenderam as suas atividades presenciais, medida considerada fundamental para estabelecer o distanciamento social no intuito de evitar a disseminação da doença no Brasil. Nesse contexto, as limitações derivadas da pandemia determinaram a reelaboração do processo educativo por meio do ensino remoto, fomentando a adoção de novas metodologias de ensino, sobretudo o Ensino Remoto Emergencial, no qual não existe a presença física dos alunos em uma sala de aula, contudo há a oportunidade do prosseguimento das aulas e dos conteúdos programados e, conseqüentemente, do processo formativo.

A presente pesquisa buscou analisar o uso de metodologias ativas no ensino remoto na perspectiva dos discentes de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal do interior de Minas Gerais. Por meio de um estudo descritivo e qualitativo, foram aplicados questionários a 19 estudantes de Ciências Contábeis, com o intuito de verificar a percepção deles em relação ao tema.

Os resultados da pesquisa indicaram que, na percepção dos estudantes participantes da pesquisa, os professores utilizaram, durante o ensino remoto, diversas plataformas, com a predominância da plataforma Teams, seguida pelo Moodle, Google Meet e Zoom. Quanto à eficácia dessas plataformas digitais nas atividades síncronas e assíncronas, 47% dos respondentes da pesquisa informaram que elas foram utilizadas em sala de aula. Os professores utilizam as videoaulas para auxiliar os estudantes em seu aprendizado, optando por aulas mais expositivas, enquanto os estudantes optaram por aulas mais didáticas, onde pudessem ter mais participação durante as aulas.

Considerando a relação entre metodologias ativas e aulas expositivas, a pesquisa identificou que os professores podem escolher os métodos mais eficazes para o ensino do conteúdo aos seus alunos, para os quais é necessário haver um equilíbrio entre aulas expositivas ou com mais metodologias de ensino ambas.

Destaca-se que os resultados da pesquisa indicam que as metodologias ativas podem ser adequadas à realidade dos alunos, tornando-se instrumentos eficazes para a agregação do conhecimento. Diante disso, o estudo pretende auxiliar o corpo docente a aprimorar suas metodologias de ensino e, com isso, proporcionar aulas mais produtoras aos seus alunos, consubstanciando o processo de ensino. Entende-se que a pesquisa tem relevância científica e social na medida em que buscou discutir e apresentar as prerrogativas das metodologias ativas para o conhecimento e aprendizagem dos alunos.

A pesquisa apresenta limitações tendo em vista que somente 19 discentes participaram da pesquisa, sendo estes vinculados à uma instituição de ensino superior somente. Como oportunidades de pesquisas futuras, com o fim da pandemia podem ser realizados estudos que busquem compreender se as novas metodologias de ensino continuam sendo implementadas em sala de aulas com o retorno presencial das aulas, e trabalhos com um número maior de estudantes, de diferentes universidades,

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. S.; REINA, D. R. M.; REINA, D.; DA SILVA, S. F. (2015). Métodos de ensino utilizados no Curso de Ciências Contábeis. **Revista De Contabilidade Da UFBA**, **9(2)**. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/rcufba.v9i2.11901>. Acesso em: 08/08/2022.

AZEVEDO, Adriana Barroso de; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf. Acesso em: 09/06/2022.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *In: Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente*. Educação e Sociedade, nº 89, v. 25, Campinas, SP: CEDES, set/dez 2004.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; ROCHA, Daniele Santos. Covid 19 e Educação: Resistências, desafios e (im)possibilidades. *In: Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, v. 2, p. 01-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 30/05/2022.

BEHLING, G. *et al.* Metodologias no ensino superior da Contabilidade. *In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária nas Américas*, XIII., 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC/INPEAU/Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114721>. Acesso em: 05/05/2022.

- BELZUNEGUI-ERASO, A.; ERRO-GARCÉS, A. (2020). Teleworking in the Context of the Covid-19 Crisis. *In: Sustainability* 2020, 12, 1-18.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BOTOMÉ, S. P. **Diretrizes para o ensino de graduação**: O projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2000.
- BRANCO, Emerson Pereira; ADRIANO, Gisele; ZANATTA, Shalimar Calegari. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da COVID-19. *In: Debates em Educação*, Maceió (AL), v.12, n. 2, 2020, p. 328-350. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10712/pdf>. Acesso em: 30/05/2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. Protocolo de Tratamento do novo coronavírus (2019-nCoV), 2020a. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/03/Protocolo-de-manejo-clinico-para-o-novo-coronavirus-2019-ncov.pdf>. Acesso em: 04/05/2022.
- SILVA, U. B. da; BRUNI, A. L. (2017). O Que me Ensina a Ensinar? Um Estudo Sobre Fatores Explicativos das Práticas Pedagógicas no Ensino de Contabilidade. **Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade (REPeC)**, 11(2). Disponível em: <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1531>. Acesso em: 08/08/2022.
- CARDOSO, R. R.; CARDOSO, R. R.; JÚNIOR, A. P.; LIMA, V. A. (2015). Pesquisa empírica: método progressista para desenvolver competências de liderança em acadêmicos de Ciências Contábeis. *In: Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(4), 200-219.
- CARVALHO, M. S.; LIMA, L. D.; COELI, C. M. (2020). Ciência em tempos de pandemia. *In: Cad. Saúde Pública*, 36(4): e00055520.
- CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. (2020). Educação a Distância na crise COVID -19: um relato de experiência. *In: Research, Society and Development*, 9(6):1-26.
- CASTRO, Eder Alonso; QUEIROZ, Eliziane Rodrigues de. Educação a distância e ensino remoto: distinções necessárias. *In: Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 3 - 17, 2020. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/40>. Acesso em: 29/05/2022.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. *In: Educação e Realidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil, 2020.
- CITTADIN, A.; SANTOS, A. P.; ALMEIDA, J. A. M. O uso de metodologias ativas na disciplina de contabilidade e análise de custos no curso de Ciências Contábeis da UNESC. *In: Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*, v. 1, 2015.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: idaam.siteworks.com.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMIA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf. Acesso em: 04/05/2022.

CORRÊA, João Nazareno Pantoja; BRANDEMBERG, João Cláudio. Tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino de matemática em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *In: Boletim Cearense de Educação e História da Matemática*, v. 8, n. 22, p. 34-54, 2021. <https://doi.org/10.30938/bocehm.v8i22.4176>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/4176>. Acesso em: 04/05/2022.

DAROS, Thuine. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. *In: Portal Desafios da Educação, Grupo A Educação S/A*, v. 19, 2020. Disponível em: www.desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/. Acesso em: 07/06/2022.

FARIAS, Cynthia Moura Louzada; CARVALHO, Raquel Baroni de. Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. *In: Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 179, p. 37 – 42, abril, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/28532/16371>. Acesso em: 09/06/2022.

FLEURY, Patrícia Fonseca; POSSOLLI, Gabriela Eyng. Prática docente e o uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino remoto na educação superior em humanidades e saúde. *In: Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 1, p. 7442-7451, 2022. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/43363/pdf>. Acesso em: 04/05/2022.

FONTOURA, Julian Silveira Diogo de Ávila. A Centralidade no Debate sobre a Qualidade social da educação: a produção do conhecimento (2009-2019). *In: Revista Educere Et Educare*, v. 16, n. 40, p. 467-487, 2021.

GARCIA, Joe; GARCIA, Nicolas Fish. Impactos da pandemia de COVID 19 nas práticas de aprendizagem na graduação. *In: Revista Científica Eccos*. São Paulo, n. 55, p. 1-14, e118870, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.18870>. Acesso em: 04/05/2022.

GIANNINI, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *In: Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 11(17): 1-57.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GRINSPUN, Mirian Paura Saboza Zippin (Org.). **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.

GUIMARÃES, M. L. F.; CITTADIN, A.; GIASSI, D.; GUIMARÃES FILHO, L. P.; BRISTOT, V. M. (2016). **Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos.** ABCustos, 11(3), 60-84.

GUIMARÃES, Julietty Pinto Diniz; RODRIGUES, Fabiana Alves; Adriana Keila; GUIMARÃES, A Ana Paula Martins; COUTO, Giullia Bianca Ferracioli do; PEREIRA, Reobbe Aguiar; MARKUS, Glaucya Wanderley Santos; SANTOS Juliane Marcelino dos. COVID-19: Impactos ocasionados na saúde mental em estudantes do ensino superior brasileiro. *In: Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 10, n. 9, p. e3410917385, 2021. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17385>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17385>. Acesso em: 26/05/2022.

HARTWIG, A. K.; SILVEIRA, M.; FRONZA, L.; MATTOS, M. DE ARAÚJO KOHLER, L. P. Metodologias ativas para o ensino da computação: uma revisão sistemática e um estudo prático. *In: VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019). XXV Workshop de Informática na Escola*. Brasília: DF, 2019.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2018.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: A Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MARION, J. C.; GARCIA, E.; CORDEIRO, M. Discussão sobre Metodologias de Ensino Aplicáveis à Contabilidade. *Contabilidade Vista & Revista*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 28-33, 2009. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/132>. Acesso em: 06/05/2022.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Ronei Ximenes. A covid-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *In: EmRede. Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020.

MEDEIROS *et al.* Metodologias ativas na docência contábil: reflexões sobre a prática em sala de aula. *In: Congresso Internacional de Administração*, 29., 2016, Natal. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.admpg.com.br/2016/selecionados.php>. Acesso em: 09/06/2022.

MENDES, Barbara Pepino et al. Vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial na UFMG. *In: Congresso Nacional Universidade, EaD e software livre*, n. 12, 2020, Belo Horizonte. Anais ... Belo Horizonte, 2020. p. 1-6. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18149>. Acesso em: 29/05/2022.

MENDONÇA, Helinton Guedes de. **A saúde do servidor como objeto de gestão: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (INFMG)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2018. Disponível em: http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/bitstream/1/1863/1/helinton_guedes_mendonca.pdf. Acesso em: 30/05/2022.

MITRE, S. M. *et al.* Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. In: **Ciência & saúde coletiva**, v. 13, p. 2133- 2144, 2008.

MOJICA, C. R.; MORALES, C. M. M. (2020). Pandemia COVID-19, la nueva emergencia sanitaria de preocupación internacional: una revisión. In: **Semergen**, 46(1): 65-77.

MORÁN, José. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, 2(1), 15-33.

MORÁN, José. **Como Transformar nossas escolas**. Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. Publicado no livro Educação 3.0: Novas perspectivas para o Ensino. CARVALHO, M. (Org). Porto Alegre, Sinepe/RS/Unisinos, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/08/transformar_escolas.pdf. Acesso em: 24/05/2022.

MOREIRA, Ana Carolina; SANTOS, Mariana da Silva; KUMANAYA, Daniele Regina Garcia. Desafio dos universitários durante a pandemia – percepção dos alunos em faculdades de Mogi das Cruzes. In: **Revista Fatec Sebrae em debate: gestão, tecnologias e negócios**, São Paulo, v. 07, n. 13, p. 104-120, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://revista.fatecsebrae.edu.br/index.php/em-debate/article/view/152>. Acesso em: 29/05/2022.

NEGOSEKI, C. M. C. (2018). **O papel do pedagogo como mediador na/da formação continuada do professor**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná.

NUNES, Renata Cristina. Um olhar sobre a evasão dos estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. In: **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1-13. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13022>. Acesso em: 28/05/2022.

OTT, E.; CUNHA, J. V. A. da; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B.; DE LUCA, M. M. M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. In: **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

RODRIGUES, B. B.; CARDOSO, R. R. J.; PERES, C. H. R.; MARQUE, F. F. (2020). Aprendendo com o Imprevisível: Saúde Mental dos Universitários e Educação Médica na Pandemia de Covid-19. In: **Revista Brasileira de Educação Médica**, 44, 1-5.

SALLABERRY, Jonatas Dutra; SANTOS, E. A. dos; BAGATOLI, G. C.; LIMA, P. C. M.; BITTENCOURT, B. R. Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24774>. Acesso em: 29/05/2022.

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, 29(5), 431-562.

SANTOS, Cassius Klay Silva et al. Propensão dos estudantes de Ciências Contábeis à educação a distância. *In: Revista Eletrônica Capital Científico*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2013. Disponível em: <https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/2206-12124-1-pb.pdf>. Acesso em: 29/05/2022.

SANTOS JÚNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. Educação e Covid-19: as Tecnologias Digitais Mediando a Aprendizagem em Tempos de Pandemia. *In: Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>. Acesso em: 04/05/2022.

SILVA, A.F.; ESTRELA, F. M.; LIMA, N. S.; ABREU, C. T. A. (2020). Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *In: Physis*, 30(2): e300216.

SILVEIRA, Ana Paula; PICCIRILLI, Giovanna Maria Recco; OLIVEIRA, Maria Eduarda. Os desafios da educação à distância e o ensino remoto emergencial em meio a pandemia da COVID-19. *In: Revista Eletrônica da Educação*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 114-127, dez. 2020. Disponível em: http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/224. Acesso em: 05/06/2022.

SOUZA, C.; IGLESIAS, A.; PAZIN-FILHO, A. (2014). **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais**. *Medicina (Ribeirão Preto. Online)*, v. 47, n. 3, p. 284-292, 3 nov. 2014. Acesso em: 26/05/2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *In: Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, v. 17, n. 30, ano XVII, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127/5030>. Acesso em: 04/05/2022.

SOUZA, A. N. M.; MEURER, A. M.; COSTA, F.; MUSIAL, N. T. K. (2020). **Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade**: experiência com alunos da graduação. *Desafio Online*, 8(3).

TEIXEIRA, Daiara Antonia de Oliveira; NASCIMENTO, Francisleile Lima. Ensino remoto: o uso do Google Meet na pandemia da Covid-19. *In: Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 7, n. 19, p. 44-61, 2021. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/374/301>. Acesso em: 04/05/2022.

TEIXEIRA, Cristina de Jesus *et al.* Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. *In: Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 31, p. 966-991, jun. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11784>. Acesso em: 30/05/2022.

TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, J. António; FERREIRA, António Gomes, (Coordenação). **Pedagogias Digitais no Ensino Superior**, Coimbra, 2020.