

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

BRUNO BARBOSA DE SOUZA

MISCONCEPTIONS EM VÍDEOS DE CONTABILIDADE NO YOUTUBE

UBERLÂNDIA/MG

2025

BRUNO BARBOSA DE SOUZA

MISCONCEPTIONS EM VÍDEOS DE CONTABILIDADE NO YOUTUBE

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Contábeis no Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto José Miranda

UBERLÂNDIA/MG

2025



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|----------|-----------------------|-------------|
| Defesa de: | Tese de Doutorado Acadêmico Número 055 - PPGCC | | | | |
| Data: | 18 de dezembro de 2025 | Hora de início: | 14 horas | Hora de encerramento: | 17:32 horas |
| Matrícula do Discente: | 12313CCT001 | | | | |
| Nome do Discente: | Bruno Barbosa de Souza | | | | |
| Título do Trabalho: | MISCONCEPTIONS EM VÍDEOS DE CONTABILIDADE NO YOUTUBE | | | | |
| Área de concentração: | Contabilidade e Controladoria | | | | |
| Linha de pesquisa: | Controladoria | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | PPGCC05 - Educação e Pesquisa em Contabilidade | | | | |

Reuniu-se, por meio do sistema de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Marli Auxiliadora da Silva - UFU, Antonio Nadson Mascarenhas de Souza - UFU, Silvia Pereira de Castro Casa Nova-USP, Alisson Martins Meurer - UFPR e Gilberto José Miranda - UFU, orientador do candidato.

Iniciando os trabalhos, o presidente da mesa, Gilberto José Miranda, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessiva, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidato:

APROVADO

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto José Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2025, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Nadson Mascarenhas Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2025, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marli Auxiliadora da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 18/12/2025, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alison Martins Meurer, Usuário Externo**, em 19/12/2025, às 21:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Usuário Externo**, em 22/12/2025, às 14:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6934085** e o código CRC **553EB5B0**.

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

| | |
|---|--|
| S729 | Souza, Bruno Barbosa de, 1996- |
| 2025 | Misconceptions em Vídeos de Contabilidade no YouTube [recurso eletrônico] / Bruno Barbosa de Souza. - 2025. |
| Orientador: Gilberto José Miranda. | |
| Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-Graduação em Ciências Contábeis. | |
| Modo de acesso: Internet. | |
| DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.729 | |
| Inclui bibliografia. | |
| 1. Contabilidade. I. Miranda, Gilberto José,1974-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título. | |
| CDU: 657 | |

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é, sem dúvida, uma maratona. Faço essa metáfora devido ao meu amor pela corrida de rua, um hábito que passei a ter desde o mestrado e que aprimorei no doutorado, coincidentemente no mesmo período da minha formação inicial como professor e pesquisador. A jornada de um doutorando, junto com a de desenvolvimento de uma tese, é equiparável a uma corrida de longa distância, em que o processo é longo e desafiador, e exige muito esforço e planejamento. Mas, ao mesmo tempo, a sensação de missão cumprida ao final de ambos os trajetos é indescritível.

Muita gente torceu por mim durante essa maratona que foi o doutorado, e que agora com certeza me aplaudem na linha de chegada, na defesa da tese. Assim, expresso nesse texto minha sincera gratidão às pessoas mais significativas nessa jornada, que estavam presentes nessa trajetória de diversas maneiras.

Primeiramente, destaco o apoio da minha família. Em especial, minha mãe, Alda Lúcia, e meu irmão, Danilo. Mesmo geograficamente distantes, se fazem presentes quase todos os dias na minha vida, me dando força nos momentos difíceis e vibrando comigo nas horas felizes. Estendo esse agradecimento a todos às demais pessoas da minha família que me apoiaram, bem como grandes amigos que tive a felicidade de encontrar nas diversas fases da minha vida.

Em especial, quero destacar alguns amigos que considero família. São pessoas do meu convívio social que inevitavelmente presenciam e acompanham minha vida acadêmica. Aline, que conheci durante o mestrado, e mais do que uma colega de turma, se tornou uma grande amiga que levo hoje e para sempre. Marcos, uma pessoa simplesmente única e incrível. Graças a ele, aprendi a aproveitar a vida de verdade! Juntos, vivemos momentos inimagináveis, e guardo no coração tudo o que me ensinou. Ruan, que conheci no primeiro ano do doutorado, e construímos uma amizade tão linda ao longo desse tempo, entre corridas, jogos e conversas profundas. Wisner e Erisson, amigos tão especiais, presentes que a vida me deu. Agradeço imensamente por dividirem um lar comigo, e pelo tanto que me ajudam no dia a dia. Guilherme, um ser de luz, cheio de bom humor e simpatia, que me ensina constantemente o real significado de dedicação, superação e sucesso. Que alegria os ter conhecido!

Em relação à minha família acadêmica, esta é gigante. Mas quero nomeá-los para expressar minha gratidão pela companhia que me fizeram nessa jornada, seja por meio de estudos em conjunto, as ideias que trocamos, as parcerias que desenvolvemos, os eventos científicos que participamos juntos ou mesmo as confraternizações que fizemos. Isso sem dúvidas tornou essa trajetória mais leve e cheia de risadas e momentos inesquecíveis.

Inicialmente, menciono a Janaina, que esteve comigo desde o começo, sendo parceira nos estudos, eventos, nas horas de lazer e nas viagens, e que nunca soltou minha mão, mesmo estando a quilômetros de distância. Te levo para a vida! Deivson, um amigo querido, que chegou para somar no meu segundo ano do doutorado. Uma pessoa cuja alegria é contagiosa, capaz de levantar meu astral instantaneamente. E ao mesmo tempo, que me inspira muito com sua forma de ser. É um privilégio aprender tanto contigo! Andreza, uma joia rara que veio para abrilhantar meu terceiro ano do doutorado. Sempre oferece conselhos valiosíssimos, enxerga meu potencial, reconhece meu esforço e me quer bem. Parece que a cada etapa da minha jornada o universo vai me presentando com pessoas cada vez mais especiais, as quais não imagino minha vida sem.

Essas amizades oscilaram entre perrengues e momentos de glória. Flávio, meu colega de turma e um amigo, que virou muitas noites estudando junto comigo e produzindo para as disciplinas. Nesse ritmo intenso do doutorado, naturalmente desenvolvemos mais do que esse laço acadêmico. Clariovaldo, também colega de turma, de uma inteligência e competência ímpar e extremamente organizado e dedicado em tudo o que se propõe a fazer. Samito, uma lindeza de menino, que foi meu parceiro muitas vezes em disciplinas e viagens. Elayne, com seu jeito meigo e delicado que conquista a todos. Júlia, minha irmã de orientação, uma pessoa que transparece calma e tranquilidade, que sempre me lembra o quanto a vida é leve. Fábio, com quem sempre troquei preocupações acadêmicas, de modo que sempre nos ajudamos da forma que podemos. Amanda, uma pessoa ímpar, com quem sempre aprendo toda vez que a encontro. Ana Cláudia, que sempre me acompanhou em diversos momentos dessa jornada, e com quem tive muitas trocas e conselhos. Por fim, Layne e José Tarocco, que me guiaram muito com materiais e conselhos da vida acadêmica que levo para sempre.

Aos mestres, com carinho, expresso também minha gratidão. Agradeço ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, que formam um time tão incrível, e que juntos entregam um curso com nota além do que a CAPES pode mensurar. Destaco as professoras Edvalda Leal, Sirlei Lemes, Patrícia Costa, Denise Mendes e Mônica Ferreira, com quem tive a oportunidade de trabalhar junto e/ou aprender de perto.

Deixo esse parágrafo para expressar minha eterna gratidão aos membros que aceitaram integrar minha banca de qualificação e defesa: Professores Alison Meurer, Nadson Mascarenhas, Marli Auxiliadora e Silvia Casa Nova. Meu mais sincero obrigado a todos pelo apoio desde a qualificação e pelo empenho em me oferecer sugestões que para que o texto da

minha tese ficasse ainda mais claro. Tenham certeza de que contribuíram muito para esse trabalho com as suas ideias.

Não poderia deixar de agradecer ao meu orientador, professor Gilberto Miranda. Construímos tanto juntos desde o meu mestrado, na época em que gentilmente se dispôs a me orientar, mesmo com o pouco prazo que eu tinha. Fico feliz que construímos mais que uma tese: desenvolvemos outras pesquisas científicas, conduzimos algumas aulas juntos, testamos metodologias de ensino, nos envolvemos em projetos etc. Um verdadeiro mentor! Que honra em tê-lo como meu orientador, e por ser aquele me aconselha quando preciso, me “puxa a orelha” quando é necessário e que também reconhece os meus méritos.

Agradeço também a todas as 39 pessoas que concederam seu tempo e conhecimento, para me relatar as percepções e experiências por meio das entrevistas que realizei para a construção de dados. Mais do que simplesmente coletar dados para analisar no espaço de um artigo, eu realmente me envolvi e aprendi com cada um. Esta tese ficou ainda mais rica a partir de seus relatos. E além das pessoas entrevistados, jamais vou deixar de reconhecer e agradecer às pessoas que me ajudam a chegar até elas. O acesso a muitos dos entrevistados e entrevistadas foi facilitado pela gentil indicação de professores, colegas, amigos e até mesmo desconhecidos.

Registro também meu reconhecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), que por quase dois anos me concedeu uma bolsa de estudos que viabilizou financeiramente que eu fizesse o doutorado. Isso contribuiu fortemente para que eu pudesse me dedicar melhor ao curso.

Por fim, a todos os que estiveram ao meu lado nos treinos, nos quilômetros mais difíceis e, agora, me recebem na linha de chegada, minha gratidão se estende para além do que escrevi nesse documento. Ao longo das próximas páginas, apresento o resultado do que construí ao longo dessa maratona, de forma que as pessoas mencionadas aqui me ajudaram a conquistar essa medalha, materializada na forma do meu título de doutor.

RESUMO

Misconceptions se referem à assimilação equivocada de um conceito por um indivíduo, resultado de interpretações incorretas, insuficiência de conhecimento ou disseminação de informações errôneas. Na presente tese, esse fenômeno foi investigado no contexto do ensino e aprendizagem de contabilidade por meio do YouTube, buscando investigar como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de *misconceptions*, considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores. Para isso, a pesquisa foi estruturada em três artigos. O primeiro artigo se concentrou nos materiais didáticos, na forma de vídeos disponíveis no YouTube. Após análise de 108 vídeos, verificou-se que 35% dos vídeos apresentavam algum tipo de concepção equivocada. Além disso, foram observados fatores que podem favorecer, e outros que podem reduzir a incidência de *misconceptions* no contexto do YouTube. O segundo artigo focou nos estudantes, identificando as percepções e experiências de estudantes de ciências contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Foram realizadas 26 entrevistas com graduandos que declararam utilizar YouTube para aprender contabilidade. Os resultados mostram a aplicabilidade da aprendizagem pelo YouTube à Teoria da Aprendizagem Significativa, de modo que a plataforma pode favorecer a aprendizagem, desde que seu uso seja acompanhado de mediação crítica, a fim de evitar concepções equivocadas. No terceiro artigo, com foco nos professores, buscou-se identificar como os saberes necessários à docência se aplicam aos professores que ensinam pelo YouTube. Após realizar entrevistas com 13 desses professores, identificou-se fragilidades e lacunas nos saberes técnicos-científicos, didático-pedagógicos e humanos por parte dos docentes que atuam no YouTube. Os saberes práticos foram considerados mais fortes, abrangendo a prática profissional e docente, bem como o conhecimento prático das particularidades da plataforma. Integrando os resultados dos três artigos, confirma-se a tese de que existem *misconceptions* em vídeos que ensinam contabilidade no YouTube, sendo que existem características, comportamentos, experiências e saberes relativos aos estudantes e aos professores que utilizam a plataforma que podem contribuir para a disseminação e internalização de *misconceptions* na área contábil. Percebe-se contribuições teóricas e implicações práticas a partir das discussões. Do ponto de vista teórico, amplia-se o conhecimento sobre a existência e os tipos de *misconceptions* contábeis no YouTube e se demonstra como esses vídeos têm o potencial de promover aprendizagem significativa. Além disso, evidencia-se como os saberes necessários à docência se aplicam ao ensino pelo YouTube, de modo que foram identificadas potencialidades e fragilidades em alguns deles. Do ponto de vista prático, a pesquisa alerta professores sobre a necessidade de cautela ao recomendar ou produzir vídeos, reforçando a importância de planejarem explicações que evitem *misconceptions*, presencial ou digitalmente. Para produtores de conteúdo, recomenda-se priorizar clareza, organização, uso de recursos visuais, exemplos e exercícios. Chama-se também atenção para a inclusão de componentes ou discussões voltados à formação pedagógica inicial ou continuada de professores que ensinam no YouTube. Para estudantes, os resultados ressaltam a importância de não tomar qualquer vídeo como referência absoluta, sendo recomendável assistir e consultar de diferentes fontes para mitigar possíveis equívocos. Essa tese representa um esforço para ampliar a literatura extensiva que existe em relação a educação formal, mostrando que ela está muito presente também na educação não formal, como nas redes sociais. O intuito da tese não é criticar a utilização do YouTube por conter *misconceptions*, mas incentivar o uso responsável, dentro de suas possibilidades e limites. *Misconceptions* fazem parte da aprendizagem, mesmo sendo elementos negativos nesse processo, sendo inerentes aos indivíduos muitas das vezes, o que exige se pensar em métodos para minimizá-las ou evitá-las.

Palavras-chave: *Misconceptions*; Contabilidade; Vídeos; YouTube; Estudantes; Professores.

ABSTRACT

Misconceptions refer to the incorrect assimilation of a concept by an individual, resulting from misinterpretations, insufficient knowledge, or the dissemination of inaccurate information. In this thesis, this phenomenon was examined within the context of accounting teaching and learning through YouTube, with the aim of investigating how videos that teach accounting contribute to the spread of *misconceptions*, the platform's use by students and teachers. The research was structured into three articles. The first article focused on didactic materials in the form of YouTube videos. After analyzing 108 videos, it was found that 35% contained some type of conceptual inaccuracy. In addition, the study identified factors that may either contribute to or mitigate the occurrence of *misconceptions* on the platform. The second article centered on students, investigating the perceptions and experiences of accounting undergraduates who use YouTube to learn accounting. Based on 26 interviews, the findings demonstrate the applicability of YouTube-based learning to the Theory of Meaningful Learning, showing that the platform can support learning when accompanied by critical mediation capable of preventing misunderstandings. The third article was focused on teachers, seeking to identify how the knowledge required for teaching apply to instructors who teach through YouTube. Interviews with 13 such teachers revealed weaknesses and gaps in technical-scientific, pedagogical, and human knowledge, while practical knowledge emerged as stronger, encompassing professional and teaching experience as well as the practical understanding of platform-specific dynamics. Integrating the findings from the three articles, the thesis confirms that *misconceptions* are present in accounting-related YouTube videos and that the characteristics, behaviors, experiences, and knowledge of both students and teachers can contribute to their dissemination and internalization. The study offers theoretical contributions by expanding knowledge on the existence and types of accounting *misconceptions* on YouTube and demonstrating how such videos may still foster meaningful learning. It also highlights how teaching knowledge domains manifest in YouTube-based instruction, identifying both strengths and vulnerabilities. From a practical point of view, the research alerts instructors to the need for caution when recommending or producing videos, emphasizing the importance of planning explanations that avoid conceptual inaccuracies, whether in digital or face-to-face environments. For content creators, recommendations include prioritizing clarity, organization, visual resources, examples, and exercises. The findings also point to the need for initial or continuing pedagogical training aimed at teachers who disseminate content on YouTube. For students, the results underscore the importance of consulting multiple sources rather than relying on a single video, as a strategy to mitigate potential misunderstandings. This thesis contributes to the broader literature on formal education by showing that learning dynamics widely discussed in academic environments are also present in non-formal settings such as social media. Its purpose is not to criticize YouTube for containing *misconceptions*, but rather to promote responsible use of the platform within its possibilities and limitations. *Misconceptions* are part of the learning process, even though they represent negative elements, because they are often inherent to individuals. Therefore, efforts must focus on developing strategies to minimize or prevent them.

Keywords: *Misconceptions; Accounting; Videos; YouTube; Students; Professors.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Quantidade de Vídeos Publicados por Ano | 45 |
| Figura 2 - Triangulação dos Resultados | 131 |
| Figura 3 - Tela do YouTube Cursos | 155 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Matriz de Amarração da Tese..... | 26 |
| Quadro 2 - Exemplos de <i>Misconceptions</i> Relativas à Área Contábil..... | 36 |
| Quadro 3 - Conceitos Selecionados para Busca de Vídeos | 41 |
| Quadro 4 - Conceitos Analisados e suas Respectivas <i>Misconceptions</i> | 46 |
| Quadro 5 - Comentários em Relação aos Vídeos | 49 |
| Quadro 6 - Caracterizadas como Noções Preconcebidas | 51 |
| Quadro 7 - Trechos que Confrontam Algumas Noções Preconcebidas | 53 |
| Quadro 8 - Comentários em Relação à Abordagem das Aulas no YouTube | 54 |
| Quadro 9 - Fragmentação das Aulas Observada nos Títulos..... | 55 |
| Quadro 10 - <i>Misconceptions</i> Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais..... | 56 |
| Quadro 11 - Trechos que Confrontam Algumas Mal-Entendidos Conceituais..... | 57 |
| Quadro 12 - Questões como Ferramentas de Minimizar <i>Misconceptions</i> | 58 |
| Quadro 13 - Perfil dos Entrevistados..... | 70 |
| Quadro 14 - Aplicação da Análise por Template ao Presente Estudo..... | 71 |
| Quadro 15 - Conhecimento Prévio Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube | 72 |
| Quadro 16 - Disposição para Aprender Aplicada a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube | 75 |
| Quadro 17 - Material Significativo Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube | 79 |
| Quadro 18 - Classificação dos Saberes Docentes e seus Respectivos Autores | 96 |
| Quadro 19 - Diferenciação Conceitual das Formas de Educação | 98 |
| Quadro 20 - Aspectos Positivos e Negativos de ser um Professor YouTuber | 100 |
| Quadro 21 - Perfil dos Entrevistados..... | 102 |
| Quadro 22 - Classificação dos Canais Investigados..... | 104 |
| Quadro 23 - Elementos Comuns nas Descrições dos Canais | 107 |
| Quadro 24 - Saberes Docentes Técnico-Científicos no Contexto do YouTube | 108 |
| Quadro 25 - Síntese da Formação e Produção Científica dos Entrevistados..... | 109 |
| Quadro 26 - Atuação Profissional dos Entrevistados | 110 |
| Quadro 27 - Saberes Docentes Didático-Pedagógicos no Contexto do YouTube | 113 |
| Quadro 28 - Formação Continuada dos Professores Entrevistados no Âmbito Pedagógico e Tecnológico | 114 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 29 - Saberes Docentes Práticos no Contexto do YouTube | 116 |
| Quadro 30 - Atuação Profissional dos Entrevistados | 117 |
| Quadro 31 - Experiência Adquiridas na Docência Formal..... | 118 |
| Quadro 32 - Saberes Docentes Humanos no Contexto do YouTube | 121 |
| Quadro 33 - Informações Incorretas, Desatualizadas ou Não Confiáveis na Percepção dos Estudantes..... | 143 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Caracterização dos Vídeos Analisados..... | 44 |
| Tabela 2 - Conceitos Presentes em Vídeos que Contém <i>Misconceptions</i> | 46 |
| Tabela 3 - Referências Citadas nos Vídeos | 50 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO | 17 |
| 1.2 LACUNA E PROBLEMA DE PESQUISA | 23 |
| 1.3 OBJETIVOS, DECLARAÇÃO DE TESE E POSICIONAMENTO EPISTEMOLÓGICO | 26 |
| 1.4 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA..... | 28 |
| 1.5 CONTRIBUIÇÕES DA TESE..... | 29 |
| 2 MISCONCEPTIONS EM VÍDEOS QUE ENSINAM CONCEITOS CONTÁBEIS NO YOUTUBE | 32 |
| 2.1 INTRODUÇÃO | 32 |
| 2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 35 |
| 2.2.1 Misconceptions e o Contexto do YouTube | 35 |
| 2.2.2 Ensino e Aprendizagem de Conceitos Contábeis..... | 39 |
| 2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 41 |
| 2.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 44 |
| 2.4.1 Caracterização dos Vídeos Analisados | 44 |
| 2.4.2 Conceitos Contábeis e suas Misconceptions | 46 |
| 2.4.3 Misconceptions Caracterizadas como Noções Preconcebidas | 51 |
| 2.4.4 Misconceptions Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais | 56 |
| 2.4.5 Fatores que podem Minimizar Misconceptions Observados no Contexto do YouTube | 57 |
| 2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 59 |
| 3 ENTRE A SALA DE AULA E O YOUTUBE: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE A APRENDIZAGEM POR MEIO DE VÍDEOS NO YOUTUBE | 61 |
| 3.1 INTRODUÇÃO | 61 |
| 3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 64 |
| 3.2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa e Condições para a sua Ocorrência | 64 |
| 3.2.2 Aprendizagem por meio de Vídeos no YouTube..... | 66 |
| 3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 68 |
| 3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 72 |
| 3.4.1 Conhecimento Prévio | 72 |
| 3.4.2 Disposição para Aprender | 74 |
| 3.4.3 Material Significativo..... | 78 |
| 3.4.4 Discussão Geral..... | 84 |
| 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| 4 PROFESSORES YOUTUBERS OU PROFESSORES NO YOUTUBE? OS SABERES DOCENTES APLICADOS AO ENSINO DE CONTABILIDADE NO YOUTUBE..... | 89 |
| 4.1 INTRODUÇÃO | 90 |
| 4.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 92 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1 Epistemologia da Prática Profissional Docente | 92 |
| 4.2.2 Saberes dos Professores de Contabilidade | 94 |
| 4.2.3 Professores YouTubers | 98 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 101 |
| 4.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 103 |
| 4.4.1 Caracterização dos Canais..... | 103 |
| 4.4.2 Saberes Técnico-Científicos..... | 108 |
| 4.4.3 Saberes Didático-Pedagógicos | 113 |
| 4.4.4 Saberes Práticos..... | 116 |
| 4.4.5 Saberes Humanos | 120 |
| 4.4.6 Discussão Geral..... | 126 |
| 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 128 |
| 5 AMARRANDO AS PONTAS E TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS: DISCUSSÕES A PARTIR DOS RESULTADOS | 131 |
| 5.1 PONTO DE PARTIDA: DIFERENÇAS E LIMITES DA APRENDIZAGEM FORMAL E NÃO FORMAL | 132 |
| 5.2 O YOUTUBE PRECISA SER REGULAMENTADO?..... | 133 |
| 5.3 PROFESSOR OU PRODUTOR? | 135 |
| 5.4 QUAL DEVERIA SER A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ENSINAR CONTABILIDADE NO YOUTUBE? | 137 |
| 5.5 COMO OS PROFESSORES ENTREVISTADOS PERCEBEM AS INFORMAÇÕES INCORRETAS, DESATUALIZADAS E NÃO CONFIÁVEIS?..... | 139 |
| 5.6 ESTUDANTE OU USUÁRIO? | 141 |
| 5.7 COMO OS ESTUDANTES ENTREVISTADOS PERCEBEM AS INFORMAÇÕES INCORRETAS, DESATUALIZADAS E NÃO CONFIÁVEIS?..... | 143 |
| 5.8 UMA “REGRA DE MERCADO”: A CURTA DURAÇÃO DOS VÍDEOS..... | 145 |
| 5.9 O DISCURSO SOBRE A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM | 146 |
| 5.10 UM ASPECTO DIFERENCIAL: A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS AUDIOVISUAIS | 148 |
| 5.11 QUAL O MELHOR CRITÉRIO DE SELEÇÃO PARA OS VÍDEOS? | 149 |
| 5.12 (DES)ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO | 152 |
| 5.13 GERENCIAMENTO DOS CANAIS NO YOUTUBE | 153 |
| 5.14 YOUTUBE CURSOS: UMA SOLUÇÃO? | 155 |
| 5.15 TENDÊNCIA: A UTILIZAÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL ALIADA (OU SUBSTITUINDO) O YOUTUBE | 156 |
| 5.16 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 157 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 159 |
| REFERÊNCIAS | 166 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ESTUDANTES QUE APRENDEM PELO YOUTUBE | 181 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES QUE APRENDEM PELO YOUTUBE | 184 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTEVISTAS COM PROFESSORES QUE ENSINAM POR MEIO DO YOUTUBE..... | 187 |
| APÊNDICE D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE ENSINAM PELO YOUTUBE | 190 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Misconception é uma palavra que pode ser traduzida como “concepção equivocada”, e representa uma ideia incorreta sobre um conceito, objeto ou fenômeno, que pode internalizada por uma pessoa, visto que, ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, é comum que este passe por situações que o levem a ter essas concepções (Thompson; Logue, 2006). Parte das *misconceptions* pode advir da vivência pessoal do sujeito, de suas experiências de aprendizagem (Thompson; Logue, 2006; Suprapto, 2020), bem como de vieses cognitivos (Hughes; Lyddy; Lambe, 2013).

Em se tratando do contexto acadêmico, estudantes não chegam ao espaço escolar como uma tela em branco, mas carregam consigo diversas crenças e conhecimentos, muitos deles imprecisos (Hughes; Lyddy; Lambe, 2013). Nesse sentido, o indivíduo pode carregar *misconceptions* mesmo antes de aprender sobre determinado assunto (Chi; Slotta; Leeuw, 1994). Assim, no processo de aprendizagem, estudantes as desenvolvem quando não conseguem relacionar adequadamente um conceito a outros ou compreendê-los em determinado contexto, o que leva à formação de ideias incorretas (Ojose, 2015; Suprapto, 2020).

Segundo Suprapto (2020), existem cinco tipos principais de *misconceptions* que afetam a aprendizagem. As noções pré-concebidas são ideias formadas a partir de experiências cotidianas que persistem mesmo após o ensino formal, levando o estudante a interpretações intuitivas. As crenças não científicas derivam de ensinamentos religiosos, culturais ou míticos que entram em conflito com explicações científicas, como ocorre nas discussões sobre evolução. Já os mal-entendidos conceituais surgem quando estudantes tentam integrar novas informações científicas sem resolver as contradições entre seus conhecimentos prévios e as novas ideias, resultando em modelos mentais incorretos. Os equívocos de linguagem local aparecem quando palavras de uso comum têm significados diferentes dependendo do contexto. Por fim, as *misconceptions* factuais são erros propriamente ditos, adquiridos muitas vezes na infância e transmitidos por pais, professores ou livros, e que permanecem inalterados ao longo do tempo.

Cabe aqui a distinção entre *misconception* e erro. Apesar de algumas semelhanças, nem todas as *misconceptions* são erros. O erro é uma falha mais pontual (Sanchez, 2013, 2018), enquanto *misconception* é uma compreensão equivocada mais consolidada e internalizada pelo

indivíduo, derivada de algum conhecimento incompleto, distorcido ou mal integrado (Chi, 2005).

Na área contábil, o processo de aprendizagem também esbarra em *misconceptions*. Segundo Ay e Altin (2019), na contabilidade, como em outras áreas do conhecimento, as *misconceptions* não são simples erros de cálculo ou distrações, mas compreensões incorretas que o estudante considera verdadeiras, por exemplo, acreditar que o lucro é o dinheiro disponível em caixa ou que móveis comprados para uso são custos ou despesas.

Os erros podem levar a *misconceptions*. E agrava-se o problema em relação às *misconceptions* pelo fato de elas poderem ser persistentes e difíceis de serem corrigidas, mesmo após a exposição a informações corretas, porque as pessoas tendem a interpretar novas informações com base em seus conhecimentos prévios, mesmo que esses conhecimentos estejam equivocados (Chi, 2005; Sanchez, 2013, 2018). Dessa forma, é possível associar a ideia de *misconception* à Teoria da Aprendizagem Significativa, que discute aspectos de assimilação de conhecimento.

A aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue integrar um novo aprendizado ao conhecimento que ele obteve previamente (Ausubel, 2000). Vendramin e Araujo (2020) discutem que a aprendizagem significativa depende, além dos conhecimentos prévios relevantes, de material potencialmente significativo e disposição do estudante em aprender. Porém, quando as *misconceptions* estão presentes nesse processo, elas podem atuar como barreiras, impedindo que as novas informações sejam corretamente assimiladas e integradas (Pine; Messer; John, 2001).

Hughes, Lyddy e Lambe (2013) argumentam que o ensino precisa criar no estudante um processo de reavaliação do seu conhecimento, conflitando as informações prévias que ele internalizou e o conteúdo a ser aprendido. Entretanto, os autores discutem que os estudantes tendem a ignorar ou rejeitar novas informações, ante a revisar crenças existentes. Assim, *misconceptions* podem se consolidar quando os estudantes não são incentivados a questionar e reavaliar seus conhecimentos prévios, dificultando a assimilação de novos conceitos e comprometendo a aprendizagem significativa. Com base nisso, entende-se que se o estudante percebe um conceito de forma incompleta ou equivocada, não revisar e questionar esse entendimento fará com que ele continue com essa *misconception*.

É necessário discutir a atuação docente nesse contexto. Ocorre que professores também podem ser fontes de *misconceptions* (Thompson; Logue, 2006; Suprapto, 2020). Thompson e Logue (2006) observam que docentes são consideradas confiáveis de certa forma, o que pode levar à pronta aceitação por parte dos alunos do que lhes está sendo ensinado. Mas pode haver

situações em que docente não domina o conteúdo, não é formado na área que ensina ou não estabelece diálogos com os estudantes durante a explicação, o que pode ensejar em *misconceptions* (Suprapto, 2020).

Por outro lado, docentes podem atuar de modo a prevenir ou mitigar *misconceptions*. Gilbert e Watts (1983) discutem que eles podem corrigidos por meio de explicações adicionais ou correções, ou então utilizar a estratégia de ignorar completamente os equívocos anteriores dos alunos e começar do zero, como se nada tivesse sido aprendido anteriormente. Se o docente conhecer quais são as *misconceptions* que os estudantes possuem, será melhor e mais rápido incorporá-las ao processo de mudança conceitual (Pine; Messer; John, 2001; Üce; Ceyhan, 2019). Entretanto, as *misconceptions* às vezes podem estar implícitas ou serem não-verbais, o que pode dificultar a sua identificação (Pine, Messer; John, 2001). Além disso, apesar de alguns professores estarem conscientes das *misconceptions*, eles não podem não dar a sua devida atenção (Gomez-Zwiep, 2008).

Esse contexto mostra o docente como um sujeito epistêmico, ou seja, alguém que produz, interpreta e reconstrói o saber no próprio ato de ensinar. Essa perspectiva está no cerne da Epistemologia da Prática Profissional Docente, conforme formulada por Tardif (2002), que entende o conhecimento do professor como um saber em ação, construído e reconstruído continuamente a partir da experiência, da reflexão e da interação com os alunos. Assim, entende-se que o professor pode mobilizar diferentes saberes (técnico-científicos, didáticos-pedagógicos, práticos e humanos) para enfrentar *misconceptions*.

Porém, isso pode ser um desafio, pois um aspecto caracterizador das *misconceptions* é que é difícil mudar a forma como um indivíduo percebe algo (Thompson; Logue, 2006). Isso pois, cada vez que o indivíduo recebe uma informação, novos conceitos competem com ideias pré-concebidas (Gooding; Metz, 2011). O processo de aprendizagem em muitos aspectos é inconsciente, assim como a criação e reforço de conceitos errados (Gooding; Metz, 2011). Nesse sentido, quanto mais tempo um equívoco permanecer incontestado no indivíduo, maior será a probabilidade de ele se consolidar (Gooding; Metz, 2011; Bayuni; Sopandi; Sujana, 2018).

Misconceptions são amplamente estudadas no campo da educação. A literatura sobre *misconceptions* na área do ensino e aprendizagem perpassa áreas como a matemática (Chick; Baker, 2005; Longfield, 2009; Ojose, 2015), física (Gilbert; Watts, 1983; Wijayanti *et al.*, 2018; Halim; Lestari; Mustafa, 2019; Suprapto, 2020; Resbiantoro; Setiani; Dwikoranto, 2022), química (Treagust, 1988; Bayuni; Sopandi; Sujana, 2018; Üce; Ceyhan, 2019), biologia (Treagust, 1988; Yates; Marek, 2014), bem como no ensino básico de ciências (Pine; Messer;

John, 2001; Thompson; Logue, 2006; Larkin, 2012). Os estudos em geral investigam quais *misperceptions* são comuns em conceitos dessas respectivas áreas, além de discutir as origens e consequências desse fenômeno, além de considerarem predominantemente o contexto da educação formal, que ocorre nas instituições de ensino.

Na área contábil, os estudos de Ay (2011) e Ay e Altin (2019) trataram especificamente de *misperceptions* na aprendizagem de conceitos da área, desenvolvidos no contexto da Turquia. Ay (2011) aplicou um teste de associação de palavras a estudantes que estudam contabilidade, e assim, pôde associar as frequências das respostas obtidas. O estudo indicou que estudantes têm algumas *misperceptions* na contabilidade, o que foi identificado, por exemplo, no fato de muitos estudantes associarem o conceito de “conta” às contas realizadas por calculadoras, em vez do conceito de conta contábil (Ay, 2011). Ay e Altin (2019) também identificaram que eles possuem algumas *misperceptions*, após aplicar um teste com questões abertas a estudantes do quarto ano do curso de contabilidade em uma instituição de ensino superior turca, sendo que uma delas foi a falta de clareza na distinção entre custos e despesas (Ay; Altin, 2019).

No Brasil, o estudo de Sanchez (2013) identificou alguns erros cometidos pelos estudantes, com base na ideia de *misperceptions*, como a confusão entre o regime de caixa e de competência e erros matemáticos. Em complemento, Sanchez (2018) aplicou uma estratégia de ensino baseada em erros conceituais para estudantes da disciplina de contabilidade introdutória. A abordagem buscou evidenciar e corrigir os erros comuns durante a explicação e resolução de exercícios. Porém, a autora concluiu que apesar da inovação do método, ele não se mostrou suficiente para aumentar a proporção de acertos em avaliações (Sanchez, 2018). Segundo a autora, o importante é errar, demonstrando que os erros fazem parte do processo de aprendizagem, e argumenta sobre a relevância do retorno tempestivo e detalhado ao estudante como um meio de desconstruir *misperceptions*.

Com base nesses estudos, observa-se a importância de um domínio conceitual por parte dos estudantes. Martins e Pelissaro (2005) destacam que isso pode impactar na sua atuação no mercado de trabalho, ambiente em que o profissional da área contábil deve compreender plenamente os principais conceitos que utiliza em sua prática. Segundo os autores, as confusões conceituais que estudantes de contabilidade podem desenvolver podem comprometer a correta aplicação dos conceitos no contexto profissional. Assim, entende-se que *misperceptions*, além de prejudicar a aprendizagem, podem impactar negativamente em sua atuação profissional no mercado de trabalho.

Diante do exposto, cabe investigar os ambientes de aprendizagem de estudantes durante a sua formação. As pesquisas acerca de *misconceptions*, tanto na área de educação e no ensino de contabilidade, focaram no ambiente da aprendizagem formal. Conforme Santos e Stadler (2020), esse tipo de aprendizagem ocorre em instituições regulamentadas, como escolas e universidades. Contudo, a aprendizagem pode se dar de outras formas, como por exemplo pela internet. É cada vez mais comum estudantes aprenderem por meio de redes sociais, por exemplo (Santos, 2022), ambiente considerado como não formal (Santos; Stadler, 2020), onde também é possível observar a presença de *misconceptions*. Desse modo, é relevante refletir quais as estratégias para sua superação nesse ambiente.

Nos meios virtuais, observa-se pesquisas de algumas áreas do conhecimento tentando entender o fenômeno das *misconceptions* difundidas, além de informações e notícias falsas. Nesse ponto, cabe discutir fenômenos que surgem a partir da difusão de informações e de conhecimentos nas redes sociais, que possuem suas semelhanças, mas são conceitos diferentes: *misconception* e *misinformation*. *Misinformation* se refere a informação falsa ou manipulada que é criada ou disseminada com intenção de enganar, manipular ou obter vantagem (American Psychological Association, 2023). Um exemplo disso são notícias que aparecem jornalísticas, mas são fabricadas para influenciar crenças ou comportamentos, conhecidas como *fake news* (Aimeur; Amri; Brassard, 2023).

Em relação a isso, Liu *et al.* (2019), na área da saúde, trazem evidências de que vídeos sobre o tema de cuidados paliativos nem sempre trazem informações precisas e apropriadas. Hussein, Juneja e Mitra (2020) desenvolveram um experimento com base nos mecanismos de busca do YouTube, considerando alguns tópicos populares que são comuns por conterem desinformação, como o atentado de 11 de setembro, terra plana e vacinas. Os autores concluem que na maioria dos tópicos, quando usuários assistem a vídeos que promovem desinformação, isso leva o algoritmo a recomendar outros vídeos des informativos.

Misinformations, como as *fakes news*, se referem mais à origem da informação, buscando compreender se ela é falsa e se há intenção por trás, bem como o meio de disseminação (Aimeur; Amri; Brassard, 2023). *Misconceptions*, por sua vez, estão relacionados ao estado cognitivo do aprendiz, ou seja, da crença errada que pode ser internalizada, inclusive por meio de *misinformation*. A ênfase da *misinformation* está na factualidade incorreta, e não necessariamente na persistência conceitual ou na interiorização do receptor (*misconception*). Ainda na área da saúde, Maia *et al.* (2021) apuram que as informações relacionadas ao conceito de lombalgia oferecidas no YouTube muitas vezes não são baseadas em evidências científicas. Além disso, estudo conduzido na área de psiquiatria em outra plataforma digital, o *TikTok*,

apontou que aproximadamente metade dos vídeos analisados sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) eram enganosos (Yeung; Ng; Abi-Jaoude, 2022).

Aimeur, Amri e Brassard (2023) discutem que as redes sociais estão crescendo rapidamente e se tornaram uma enorme fonte de informações para milhões de usuários, o que embora ofereça vantagens, como comunicação fácil, instantânea e ilimitada, também pode apresentar desvantagens e problemas, como a disseminação de notícias falsas. Nesse contexto, o aumento de conteúdo produzido para redes sociais levanta algumas preocupações. As redes sociais permitem a troca de informações e experiências, por meio das quais as pessoas são livres para divulgar ideias ou conceitos que julgarem relevantes (Grossi *et al.*, 2014). Todavia, aponta-se a necessidade de certo ceticismo acerca do conteúdo difundido nesses espaços virtuais (des)informativos (Hussein; Juneja; Mitra, 2020).

Diante disso, percebe-se a possibilidade da presença de *misconceptions* nos conteúdos produzidos e divulgados virtualmente. Além disso, a própria configuração das redes sociais pode agravar esse problema. Santos (2022) discute que a difusão de notícias e informações falsas pode fazer com que o algoritmo não classifique a relevância da informação divulgada com base no julgamento se ela é verdadeira ou falsa; o nível de engajamento de usuários pode ditar o nível de propagação da informação. Assim, pessoas que comentam, compartilham, curtem um conteúdo, independentemente da sua veracidade, estão contribuindo para o seu impulsionamento (Santos, 2022). Ocorre que algumas pessoas podem acreditar e internalizar na informação. Nesse momento, elas formam *misconception*, ou seja, uma ideia equivocada sobre um fato. Thompson e Logue (2006), inclusive, apontam que uma das fontes de *misconception* pode ser os meios de comunicação, o que pode ser representado atualmente pelas redes sociais.

Argumenta-se que apesar de a literatura apontar a presença de *misconceptions* nos ambientes não formais de aprendizagem, de forma mais específica nas redes sociais, as discussões são construídas a partir de pesquisas de outras áreas do conhecimento, em especial aquelas ligadas à saúde. Na área contábil, pouco se sabe sobre esse fenômeno no ambiente virtual, em especial, nas redes sociais. No contexto do ensino formal, há estudos que exploram a percepção de determinados conceitos por estudantes, entretanto não usam a nomenclatura *misconception* (Goulart, 2002; Lima Filho; Bruni, 2012; Piccoli; Chiarello; Klann, 2015; Moraes *et al.*, 2022). Isso aponta para a importância de se nomear o fenômeno para identificar e estudar. Há a necessidade de se aprofundar no entendimento sobre as dimensões de *misconceptions* na área contábil, que estão presentes na aprendizagem não formal dos estudantes, com base em redes sociais. No ensino formal, a literatura mostra que elas foram

razoavelmente exploradas, tanto na contabilidade, como em outras áreas do conhecimento, conforme mencionado anteriormente na contextualização da pesquisa.

Considerando esse contexto, para fins de delimitação, a tese se aprofundará no contexto do YouTube para investigar *misconceptions* no ensino e aprendizagem de contabilidade. O YouTube é uma rede social que disponibiliza recursos para a divulgação de conteúdo dos mais diversos tipos (Gomes; Oliveira, 2023). É uma fonte de informações de amplo alcance e difusão. É certo que o YouTube contém conteúdo educacional em sua plataforma e, por isso, essa rede é considerada um ambiente informal de aprendizagem (Santos; Stadler, 2020). Porém, não substituem os ambientes formais, mas os complementam (Orús *et al.*, 2016; Moreira; Santana; Bengoechea, 2020).

Kemp (2025), por meio do Relatório Global de Visão Geral do Digital 2025, publicado em parceria entre a We Are Social e a Meltwater, mostra que o YouTube é a plataforma de mídia social mais utilizada no início de 2025. O relatório traz os dados de publicidade do Google, que indicam que o YouTube tinha 144 milhões de usuários no Brasil no início de 2025, atingindo cerca de 68% da população brasileira. Esses dados ajudam a obter uma noção sobre a magnitude e alcance da plataforma.

Na área contábil, Galvão (2019) mostra que o conteúdo do YouTube é utilizado pelos estudantes como ferramenta de estudo para o Exame de Suficiência. Ribeiro *et al.* (2024) mostram que os docentes também utilizam o YouTube para apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, Clifton e Mann (2010) alertam para a necessidade de cautela ao utilizar o YouTube como ferramenta de aprendizagem, pois o conteúdo publicado na plataforma é livre de controle e pode, em alguns casos, conter informações incorretas ou imprecisas.

Diante desse contexto, observa-se que no ensino formal existe uma espécie de controle institucional, em que a estrutura e a qualificação de professores atuam como uma forma de curadoria, o que pode fazer com que o conhecimento seja validado. A sala de aula oferece um ambiente controlado, mediado e corrigível, enquanto o YouTube, por outro lado, oferece um repositório vasto e menos controlado, em que a possível falta de curadoria pode amplificar o risco de *misconceptions*, o que pode ser potencializados pelo fato de os vídeos serem de acessibilidade permanente.

1.2 Lacuna e Problema de Pesquisa

Suprapto (2020) define que, no aspecto do ensino e aprendizagem, *misconceptions* podem ter origem em quatro aspectos: estudantes, professores, materiais didáticos ou métodos

de ensino. Com base nisso, a presente tese pretende se aprofundar em três desses aspectos, estudantes, professores e materiais didáticos, tendo como objeto o ensino e aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos veiculados no YouTube. Escolheu-se metodologicamente não abordar os métodos de ensino na presente tese, priorizando a análise de professores, por se entender que os métodos estão incorporados implicitamente às escolhas pedagógicas de docentes e produtores de conteúdo e à organização dos próprios materiais audiovisuais. Porém, reconhece-se a relevância de uma investigação específica e focada nos métodos de ensino nesse contexto, o que é levantada como possibilidade de investigação futura no capítulo de considerações finais.

Inicialmente, Suprapto (2020) discute o material didático como uma fonte de *misconception*, o que pode vir a ocorrer quando é utilizada apenas uma fonte de informação e quando há conceitos expressos de forma errada no material de base. Thompson e Logue (2006) já apontava que recursos materiais, como os meios de comunicação pode conter *misconceptions*. Dessa forma, no presente estudo, os materiais didáticos serão entendidos como os vídeos de contabilidade disponíveis no YouTube, já que também são considerados como fonte de orientação para a aprendizagem (Gomes; Oliveira, 2023), inclusive na contabilidade (Galvão, 2019; Ribeiro *et al.*, 2024). A partir disso, o primeiro objetivo de pesquisa da tese foi identificar os tipos de *misconceptions* em vídeos relativos a conceitos de contabilidade que estão divulgados no YouTube. A ideia é considerar os cinco tipos de *misconceptions* definidos por Suprapto (2020): (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais.

Também se discute que estudantes por si só são fonte de *misconceptions*, devido a alguns preconceitos que eles podem carregar no seu processo de formação (Suprapto, 2020). As experiências de vida pessoais dos estudantes podem levar a conclusões incorretas (Thompson; Logue, 2006). Uma delas pode advir da família ou de interações de colegas (Gomez-Zwiep, 2008). A respeito disso, Thompson e Logue (2006) relatam que pode ser comum a situação de um pai ou uma mãe não saberem como responder ou lidar com uma curiosidade do filho ou filha e acabar lhes dando uma resposta incorreta.

Na contabilidade, identifica-se estudos que mostram *misconceptions* cometidas por estudantes em relação a conceitos de contabilidade, apesar de os autores não nomearem o fenômeno dessa forma (Goulart, 2002; Lima Filho; Bruni, 2012; Piccoli; Chiarello; Klann, 2015; Moraes *et al.*, 2022; Souza; Miranda; Azevedo, 2025). Esses autores discutem a ocorrência de equívocos conceituais quanto ao ativo, por exemplo, mostrando que muitos estudantes se limitam a compreendê-lo como conjunto de bens e direitos de uma organização.

Porém, esses estudos não levaram em consideração o contexto virtual não formal de aprendizagem. Assim, a presente tese também explora essa oportunidade de pesquisa. Considerando esse contexto, o segundo objetivo da tese é identificar as percepções e experiências de estudantes de graduação em ciências contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube.

Suprapto (2020) também define docentes como possível fonte de *misperception*, considerando que essa causa pode advir de falta de domínio do material ou falta de entendimento dos conceitos, por não serem graduados na área em que ensinam, quando não oferecem oportunidades para os alunos expressarem suas ideias e quando as relações dos professores com os alunos não são boas. Nesse aspecto, observa-se que os saberes docentes para ensinar podem ir além do aspecto técnico. Nogueira *et al.* (2020) e Tempesta *et al.* (2022) sintetizam os saberes necessários para a atuação docente na área contábil em quatro dimensões: técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos.

As causas de *misperceptions* apontadas por Suprapto (2020) podem ser compreendidas à luz desses quatro saberes. A falta de domínio do material ou dos conceitos se relaciona às deficiências nos saberes técnico-científicos, pois reflete fragilidades no domínio do conteúdo. O mesmo pode ocorrer quando o docente não é graduado na área em que ensina. Está diretamente associado aos saberes técnico-científicos, pois compromete o domínio conceitual e teórico necessário para o ensino, conforme Miranda *et al.* (2018) e Nogueira *et al.* (2020). Cabe destacar que a área não se refere apenas ao curso em que o professor leciona, mas à grande área de formação. Existem áreas do conhecimento que são muito próximas em suas naturezas, como a administração, contabilidade e economia, por exemplo.

Quanto ao não oferecimento de oportunidades para que alunos expressem suas ideias, outro ponto discutido por Suprapto (2020), isso revela lacunas nos saberes didático-pedagógicos, que é caracterizada pela capacidade de docentes se planejarem e conduzirem o processo de ensino e aprendizagem (Miranda *et al.*, 2018; Nogueira *et al.*, 2020). Por fim, relações interpessoais fragilizadas entre professores e alunos indicam lacunas nos saberes humanos, uma vez que a falta de empatia e diálogo reduz a confiança e o engajamento necessários para o aprendizado crítico e participativo.

Na área contábil, a literatura mostra certo nível de detalhamento dos saberes necessários para atuação docente na área (Nogueira *et al.*, 2020; Tempesta *et al.*, 2022), porém considerando apenas o contexto da aprendizagem formal. Sendo assim, não se sabe sobre como esses saberes se aplicam ao contexto do ensino por meio do YouTube. Entende-se que surgimento de *misperceptions* pode decorrer da fragilidade ou da falta de articulação entre esses

quatro saberes, reforçando a importância de uma prática docente que une domínio técnico, experiência prática, competência pedagógica e sensibilidade humana. E isso se intensifica ao considerar o ensino pelo YouTube, que possui suas características e particularidades. Dessa forma, o terceiro objetivo da tese é identificar como os saberes necessários à docência se aplicam a professores que ensinam contabilidade no YouTube.

Considerando os quatro eixos de *misconceptions*: material didático, estudante, professor e métodos de ensino (Suprapto, 2020), busca-se triangular resultados de investigações dos três primeiros, de modo que cada um ganhou um foco a partir de um objetivo específico da tese. A união da investigação dessas três perspectivas contribui para compreender melhor como as *misconceptions* contábeis podem se caracterizar nesse ambiente, impedindo o processo de construção do conhecimento dos estudantes. Desse modo, tem-se o seguinte problema de pesquisa: Como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de *misconceptions*, considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores?

1.3 Objetivos, Declaração de Tese e Posicionamento Epistemológico

Com base no contexto apresentado, o objetivo geral da tese é investigar como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de *misconceptions*, considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores. Assim, **defende-se a tese de que existem características, comportamentos, experiências e saberes de estudantes e professores de contabilidade que contribuem para a disseminação e a internalização de *misconceptions* em vídeos no YouTube**. O objetivo geral se desdobra em três objetivos específicos, cada um a ser trabalhado em um capítulo subsequente do trabalho. O Quadro 1 mostra a linha de desenvolvimento do trabalho.

Quadro 1 – Matriz de Amarração da Tese

| Título: <i>Misconceptions</i> em Vídeos de Contabilidade no YouTube | | | | |
|--|--------------|---------------------|------------------------|---------------------|
| Problema de Pesquisa: Como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de <i>misconceptions</i> , considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores? | | | | |
| Objetivo Geral: Investigar como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de <i>misconceptions</i> , considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores. | | | | |
| Tese Defendida: Existem características, comportamentos, experiências e saberes de estudantes e professores de contabilidade que contribuem para a disseminação e a internalização de <i>misconceptions</i> em vídeos no YouTube. | | | | |
| Objetivo Específico | Base Teórica | Construção de Dados | Objeto de Investigação | Análise de Dados |
| Identificar os tipos de <i>misconceptions</i> em vídeos relativos | - | Pesquisa Documental | Vídeos no YouTube | Análise de Conteúdo |

| | | | | |
|--|---|-------------------------|------------------------------------|-----------------------------|
| a conceitos de contabilidade que estão divulgados no YouTube | | | | |
| Identificar as percepções e experiências de estudantes acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube | Aprendizagem Significativa | Entrevistas Individuais | Estudantes | Análise por <i>Template</i> |
| Identificar como os saberes necessários à docência se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube | Epistemologia da Prática Profissional Docente | Pesquisa Documental | Descrição de Canais no YouTube | Codificação |
| | | | Curriculum Lattes | Análise Descritiva |
| | | Entrevistas Individuais | Professores que ensinam no YouTube | Análise por <i>Template</i> |

Fonte: Elaborado pelo Autor

Por meio do Quadro 1, é possível visualizar a estrutura lógica e as conexões entre aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa. O primeiro artigo (Capítulo 2) tratará dos materiais didáticos, que nesse contexto serão representados pelos vídeos no YouTube. O foco está na presença de conceitos equivocados nos materiais de ensino e aprendizagem (neste caso, vídeos), inferindo como esse aspecto pode interferir na construção do conhecimento dos estudantes. O segundo (Capítulo 3) tratará dos estudantes. Nele, a Teoria da Aprendizagem Significativa fundamentará a discussão, pois se busca identificar como estudantes aprendem em um ambiente virtual não formal, o que pode ser comparado às condições para ocorrência da aprendizagem significativa, porém adaptada para o contexto da aprendizagem por vídeos.

Por fim, o terceiro artigo (Capítulo 4) tratará do docente. Para este, será utilizada a lente teórica da Epistemologia da Prática Profissional Docente. Essa teoria investiga o conhecimento e as crenças que professores desenvolvem ao longo de sua carreira, especialmente em relação à prática de ensino (Batista; Gouveia; Carmo, 2016). Segundo essa perspectiva, compreender a trajetória e os saberes de professores pode contribuir para entender as suas diversas identidades. O artigo pretende mostrar como os saberes necessários à docência se aplicam para professores que ensinam no YouTube. Entende-se que eles podem ser distintos da aprendizagem formal, o que permitirá a ampliação da discussão sobre os saberes docentes.

Epistemologicamente, a tese se alinha majoritariamente ao paradigma interpretativista. Trata-se da investigação de uma realidade subjetiva construída socialmente pelos sujeitos da pesquisa. Em relação ao primeiro artigo, que utilizou um pouco de recursos do positivismo, a identificação de *misperceptions* contábeis nos vídeos foi guiada pela análise de conteúdo, com base em categorias presentes na literatura, sendo que o pesquisador deu significado a elas a partir do conteúdo dos vídeos. Em relação ao segundo e terceiro artigo, o interpretativismo está mais presente. No segundo artigo, a ideia foi captar a realidade construída por estudantes

enquanto atores sociais, sendo que eles relatarão como aprendem por meio de vídeos do YouTube. Em relação ao terceiro artigo, os professores que ensinam pelo YouTube foram os atores, sendo que a construção dos dados se guiou pelos significados e descrições compartilhados por eles. Além disso, cabe mencionar que a pesquisa não lida com variáveis ou hipóteses. As mensurações de alguns elementos, típicas do *mainstream*, estão presentes no primeiro artigo. Não é propósito da tese discutir relações de poder, simbólicas e emancipatórias comuns do paradigma crítico. Dessa forma, entende-se que a proposta está mais aderente ao paradigma interpretativista.

1.4 Justificativa da Pesquisa

Incialmente, como justificativa do tema, a relevância se dá pelo fato das *misconceptions*, possuírem algumas implicações negativas no ensino e aprendizagem, uma vez que representam distorções no entendimento dos conceitos. Entretanto, elas fazem parte do processo de aprendizagem. As concepções equivocadas podem afetar a formação do conhecimento, prejudicando a construção de uma base para a aprendizagem de novos conteúdos. No contexto da contabilidade, um campo que exige compreensão clara de conceitos que muitas vezes são complexos (Martins; Pelissaro, 2005), as *misconceptions* podem gerar efeitos negativos a longo prazo, como por exemplo, baixo desempenho acadêmico e dificuldades profissionais. Desse modo, discutir de forma específica os tipos de *misconceptions* pode auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas que minimizem esses impactos negativos. Por isso, argumenta-se sobre a relevância da investigação do tema na área contábil.

Em relação ao contexto de realização da pesquisa, este se justifica pois o YouTube tem se consolidado como uma plataforma de aprendizagem online, oferecendo uma vasta gama de recursos educativos em formatos acessíveis e dinâmicos. Por tornar o conhecimento disponível de forma livre e sem a mediação direta de uma instituição de ensino tradicional, o YouTube oferece uma alternativa prática e popular para a autoaprendizagem. A plataforma se apresenta como uma ferramenta que pode complementar ou até substituir recursos como livros ou aulas presenciais. No entanto, a natureza aberta e muitas vezes não regulamentada dos vídeos pode também ser um terreno fértil para a disseminação de *misconceptions*, uma vez que qualquer pessoa pode produzir conteúdo sem a devida verificação de sua qualidade. Assim, a pesquisa sobre os vídeos de contabilidade nesse contexto se justifica pelo crescente uso dessa plataforma como fonte de conhecimento e pela necessidade de entender suas implicações no processo de aprendizagem.

Uma outra justificativa que se tece para a investigação está na forma abordar o fenômeno, considerando as diversas perspectivas envolvidas nesse fenômeno, sendo elas: o conteúdo dos vídeos, explorado no segundo capítulo, as percepções e experiências de estudantes que utilizam a plataforma, no terceiro capítulo, e os saberes de docentes que atuam nesse contexto, a ser desenvolvido no quarto capítulo. Desse modo, justifica-se a escolha por essa forma de abordar a investigação buscando por meio de diferentes fontes de dados e perspectivas alcançar uma visão mais ampla do problema de pesquisa.

1.5 Contribuições da Tese

Primeiramente, destaca-se as contribuições teóricas da pesquisa. O segundo capítulo da tese fará um mapeamento dos tipos de *misperceptions* existentes no ensino de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Sabe-se que existem algumas *misperceptions* em outras áreas do conhecimento. Porém, na contabilidade, não se sabe quais são seus tipos, o que facilitaria o entendimento de como elas são disseminadas. Nesse sentido, o avanço no campo do conhecimento se dará pelo estabelecimento de quais tipos de *misperceptions* se observam no conteúdo dessa plataforma de vídeos quanto ao ensino de conceitos contábeis. Isso poderá permitir a proposição de estratégias para que estudantes utilizem o YouTube de modo mais assertivo e professores reflitam sobre a criação de conteúdo se atentando e evitando perpetuar *misperceptions*.

As contribuições também se darão pela ampliação da discussão sobre a aprendizagem de contabilidade, com base nas percepções e experiências de estudantes, o que é discutido no terceiro capítulo. Em complemento a pesquisas anteriores, que investigaram as percepções de estudantes sobre a definição dos conceitos sob a percepção destes (Goulart, 2002; Lima Filho; Bruni, 2012; Piccoli; Chiarello; Klann, 2015; Moraes *et al.*, 2022), o terceiro capítulo da tese pretende demonstrar como os aspectos subjacentes à aprendizagem desses conceitos por meio de vídeos no YouTube podem integrar esse contexto, que não foi discutido nos estudos prévios. Essa discussão é feita com base na Teoria da Aprendizagem Significativa, mostrando como ela se aplica ao contexto de aprendizagem não formal que é o YouTube, o que reforça essa contribuição teórica.

Como outro ponto de contribuição teórica, o entendimento dos saberes de professores que ensinam contabilidade no YouTube irá acrescentar à literatura acerca do perfil docente em contabilidade. Sabe-se que os docentes, apesar de serem responsáveis por conduzirem o processo de aprendizagem, também podem ser causas de *misperceptions* (Suprapto, 2020).

Dessa forma, busca-se entender mais acerca dos saberes desses professores em específico para ampliar o conhecimento e contrastar com o que já se sabe sobre os saberes de docentes que atuam na aprendizagem formal, que é o foco dos estudos anteriores sobre essa temática. Com isso, pode-se propor caminhos para o desenvolvimento docente voltado ao YouTube, e talvez de forma mais ampla, como por meio de formações continuadas, por exemplo.

Destaca-se a contribuição para Teoria da Aprendizagem Significativa, na medida em que o contexto proposto para investigação pode trazer um olhar diferenciado sobre essa aprendizagem. As condições para ocorrência da aprendizagem significativa podem ser diferentes em um contexto em que o estudante utiliza como material vídeos no YouTube. Assim, a partir dos resultados, pode-se debater acerca do quanto essas condições se comportam de modo diferente em um contexto de aprendizagem não formal, que é o YouTube. Em relação à Epistemologia da Prática Profissional Docente, argumenta-se o mesmo: é possível que haja diferenças relevantes entre os saberes de professores da aprendizagem formal e não formal. Assim, as contribuições para essa teoria também podem se sustentar pela investigação de um contexto diferente de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que há muito conteúdo divulgado no YouTube com o propósito de ensinar contabilidade. Assim, diversos estudantes e professores utilizam recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem (Ribeiro *et al.*, 2024). Com base nisso, cabe destacar que a pesquisa possui implicações práticas. Primeiramente, pretende-se contribuir com docentes de contabilidade, na medida em que o trabalho chama a atenção para a presença de *misperceptions* no ensino de conceitos da área. Para estudantes, busca-se alertar sobre o conteúdo que é ensinado no YouTube, que é uma ferramenta de aprendizagem cada vez mais utilizada por estes. E contribui para a reflexão dos usuários destes conteúdos em meios a um ambiente com informações equivocadas. Por fim, pretende-se contribuir para as práticas de ensino de professores que queiram produzir vídeos para ensinar, na medida em que os resultados podem indicar meios de que esses docentes saibam quais saberes podem ser úteis para a atuação como YouTubers, bem como estar atento para evitar a disseminação de *misperceptions* em seus vídeos.

Um outro ponto de implicação prática, que pode surgir a partir dos resultados da tese, é a discussão acerca do planejamento e controle do ensino e aprendizagem por meio das redes sociais, que é diferente do que ocorre na sala de aula. Em espaços formais, como as instituições de ensino, o processo educacional é planejado de forma sequencial. Porém, essa não é, e tampouco pretende ser, a realidade do conteúdo presente nos ambientes não formais de ensino e aprendizagem, como o YouTube. Trata-se de um ambiente propício para a educação contábil,

mas que não está sob planejamento e controle das instituições, sendo mais livre e flexível. Espera-se que os estudantes e professores possam utilizar os recursos dessas plataformas da melhor forma, sem incorrerem em *misconceptions*, que podem prejudicar a aprendizagem significativa.

A pesquisa possui contribuição social, pois o contexto de investigação é uma rede social, qual seja, o YouTube. Dentre outros propósitos, a plataforma atua na construção do conhecimento de quem consome seu conteúdo para aprender. No entanto, a disseminação e o consumo de informações por vias digitais para a sociedade também trazem consigo ações de cautela. Isso porque, difundir conceitos equivocados, imprecisos, incompletos ou desatualizados pode, além de comprometer a aprendizagem individual, em um cenário mais pessimista se configura como um risco sistêmico que pode afetar a própria qualidade dos profissionais formados. A investigação deste tema possui, portanto, uma inegável contribuição social, pois subsidia a identificação desses riscos e a elaboração de diretrizes para melhor utilização da plataforma para a aprendizagem, em prol de auxiliar a formação de futuros profissionais com maior competência. Em última análise, isso se traduz em um serviço contábil mais confiável e eficiente para toda a sociedade.

Em relação a contribuição social da pesquisa, argumenta-se também acerca do alinhamento da proposta Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que trata sobre Educação de Qualidade. O propósito de garantir uma aprendizagem de qualidade pode se dar por meio da identificação e investigação das causas de *misconceptions* no ensino de contabilidade em vídeos no YouTube. Ao investigar a disseminação de conceitos equivocados e propor formas de conscientizar estudantes e professores sobre o uso adequado do YouTube como ferramenta de aprendizagem, a pesquisa promove uma educação mais propícia à formação de profissionais mais bem preparados, com domínio conceitual para resolver problemas ou demandas sociais.

Diante dessas potenciais contribuições, os capítulos seguintes mostram o desenvolvimento e resultados dos artigos propostos, de modo que as contribuições são verificadas a partir deles. No capítulo cinco, há uma discussão geral dos resultados da tese, por meio de uma triangulação dos achados dos três artigos e o capítulo seis trata das considerações finais.

2 MISCONCEPTIONS EM VÍDEOS QUE ENSINAM CONCEITOS CONTÁBEIS NO YOUTUBE

No ensino de contabilidade, percebe-se a existência de *misconceptions*, que são concepções equivocadas em relação a alguns conceitos. Assim, muitos estudantes não possuem uma visão completa sobre alguns conceitos contábeis. Entretanto, não se sabe de que forma essas *misconceptions* estão presentes nos vídeos da área disponíveis no YouTube. Assim, o objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de *misconceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgados na plataforma. Para isso, foram assistidos, transcritos e analisados 108 vídeos relativos ao ensino de sete conceitos contábeis. Como resultados, foi possível identificar dois tipos de *misconceptions* nos vídeos, sendo eles: as noções preconcebidas, principalmente pela simplificação da explicação do conceito de ativo como sendo bens e direitos e passivos como obrigações; e os mal-entendidos conceituais, quando se explica que ativos são bons e passivos são ruins. Para o contexto do YouTube, é possível discutir características dos vídeos que também podem causar *misconceptions*: a curta duração dos vídeos, de modo que o conteúdo geralmente é simplificado, e a organização do conteúdo, pois se observou a fragmentação do conteúdo. Conclui-se que embora os vídeos sejam ferramentas úteis, especialmente pela aplicação prática e exemplos abordados, eles precisam se atentar aos aspectos teóricos para proporcionar um ensino mais profundo dos conceitos. Assim, amplia-se a compreensão das *misconceptions* no ensino de contabilidade por meio de vídeos e sugere-se que os docentes de contabilidade devem ser mais cautelosos ao recomendar ou produzir vídeos, enquanto os estudantes devem estar atentos à qualidade do conteúdo disponível no YouTube.

2.1 Introdução

Ao longo do desenvolvimento de uma pessoa, é comum que esta passe por situações que a levem a ter *misconceptions*, que são ideias equivocadas sobre um conceito, objeto ou fenômeno internalizadas por um indivíduo (Thompson; Logue, 2006). *Misconceptions* podem advir da vivência pessoal do sujeito, de suas experiências de aprendizagem (Thompson; Logue, 2006; Suprapto, 2020), bem como de vieses cognitivos (Hughes; Lyddy; Lambe, 2013).

Na educação contábil, esse fenômeno também ocorre. Os estudos de Ay (2011) e Ay e Altin (2019) trataram especificamente de *misconceptions* na aprendizagem de conceitos da área, desenvolvidos no contexto da Turquia. Ay (2011) aplicou um teste de associação de palavras a

estudantes que estudam contabilidade, e assim, pôde associar as frequências das respostas obtidas. O estudo indicou que os estudantes têm algumas *misperceptions* na contabilidade, o que foi identificado, por exemplo, no fato de muitos estudantes associarem o conceito de “conta” às contas realizadas por calculadoras, em vez do conceito de conta contábil (Ay, 2011). Ay e Altin (2019) também identificaram que os estudantes possuem algumas *misperceptions*, após aplicar um teste com questões abertas a estudantes do quarto ano do curso de contabilidade em uma instituição de ensino superior turca. Dentre as *misperceptions*, há a falta de clareza na distinção entre custos e despesas (Ay; Altin, 2019).

Com base nesse contexto, observa-se a presença de *misperceptions* no ensino formal. Porém o ambiente virtual também está sujeito a esse fenômeno. As redes sociais permitem a troca de informações e experiências, por meio das quais as pessoas são livres para divulgar ideias ou conceitos que julgarem relevantes (Grossi *et al.*, 2014). Todavia, aponta-se a necessidade de certo ceticismo acerca do conteúdo difundido nesses espaços virtuais desinformativos (Hussein; Juneja; Mitra, 2020), que podem conter informações incorretas e inadequadas, o que pode levar a diversas concepções errôneas por quem consome esse conteúdo (Acar Sesen; Ince, 2010). Assim, percebe-se a possível presença de *misperceptions* nos conteúdos produzidos e divulgados virtualmente.

O YouTube, especificamente, tem se consolidado como uma plataforma de aprendizagem online, oferecendo uma vasta gama de recursos educativos em formatos acessíveis e dinâmicos. Por tornar o conhecimento disponível de forma livre e sem a mediação direta de uma instituição de ensino tradicional, o YouTube oferece uma alternativa prática e popular para a autoaprendizagem. A plataforma se apresenta como uma ferramenta que pode complementar ou até substituir recursos como livros ou aulas presenciais (Moreira; Santana; Bengoechea, 2020).

É comum que estudantes utilizem o YouTube para auxiliar na aprendizagem de contabilidade (Galvão, 2019; Ribeiro *et al.*, 2024). Porém, sabe-se que os vídeos hospedados na plataforma podem conter informações equivocadas (Hussein; Juneja; Mitra, 2020). O próprio YouTube possui políticas para combater esse fenômeno, dentre elas, a redução do alcance de material com conteúdo duvidoso ou desinformação, a recomendação de fontes confiáveis de notícias e informação e a recompensa de criadores de conteúdo confiáveis (YouTube, 2025b). Entretanto, a depender no nível de engajamento dos usuários com o conteúdo, é possível que um conteúdo desinformativo seja amplamente divulgado, caso ele possua grande nível de interação dos seus consumidores (Santos, 2022).

Apesar de se perceber que há *misconceptions* em relação a aprendizagem de conceitos de contabilidade por parte dos estudantes, não se sabe de que forma elas estão presentes nos vídeos da área disponíveis no YouTube. Assim, constitui-se como uma oportunidade de pesquisa o mapeamento das *misconceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade, a fim de verificar de que maneira esse fenômeno ocorre com esse conteúdo. Com base nisso, tem-se a seguinte questão de pesquisa: quais os tipos de *misconceptions* presentes em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade divulgados no YouTube?

O objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de *misconceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgadas na plataforma. Para isso, delimitou-se a pesquisa para o conteúdo referente à Estrutura Conceitual, a qual contém conceitos contábeis relevantes para aprendizagem (Wells, 2011). Dessa forma, foram selecionados vídeos acerca dos conceitos de ativo, passivo, patrimônio líquido, receitas, despesas, regime de caixa e regime de competência, e seu conteúdo foi assistido, transscrito e analisado visando a identificação de *misconceptions* e seus tipos.

Os tipos de *misconceptions* que inicialmente se considerou para a pesquisa foram os discutidos por Suprapto (2020): (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais. Entretanto, considerando o contexto de investigação, no momento de análise, percebeu-se alguns fatores específicos que também podem causar *misconceptions*: a curta duração dos vídeos, de modo que o conteúdo geralmente é simplificado, e a organização do conteúdo, pois se observou a fragmentação do conteúdo. Por outro lado, também foram observados fatores que podem ajudar a minimizar *misconceptions*, quais sejam: a diversidade de exemplos e casos práticos que os vídeos abordam e a quantidade de questões conceituais que os professores resolvem no vídeo.

A natureza aberta e muitas vezes não regulamentada dos vídeos pode também ser um terreno fértil para a disseminação de *misconceptions*, uma vez que qualquer pessoa pode produzir conteúdo sem a devida verificação de sua qualidade. Assim, a pesquisa sobre os vídeos de contabilidade nesse contexto se justifica pelo crescente uso dessa plataforma como fonte de conhecimento e pela necessidade de entender suas implicações no processo de aprendizagem.

Espera-se que a pesquisa contribua para a ampliação do entendimento dos tipos das *misconceptions* existentes no ensino de contabilidade por meio de vídeos. Suprapto (2020) já as discute na aprendizagem formal, que ocorre por meio das instituições de ensino. Dessa forma, a partir dessa pesquisa, é possível verificar em que nível elas estão presentes no contexto não formal, bem como por meio de vídeos. Além disso, entende-se que a identificação e análise

de equívocos no conteúdo que é objeto do processo de aprendizagem é relevante para se pensar em formas de prevenção (Treagust, 1988; Sanchez, 2018).

De modo prático, pretende-se com esse estudo oferecer contribuições para que docentes de contabilidade consigam entender como os tipos de *misperceptions* em vídeos podem impactar na aprendizagem dos discentes sobre um conteúdo, para que assim sejam mais cautelosos ao recomendar vídeos para os alunos ou ao gravar um vídeo para ensinar determinado conceito. Os resultados do estudo também podem servir de alerta aos estudantes sobre o conteúdo que é ensinado no YouTube, ao demonstrar que nem todas as informações transmitidas nos vídeos são necessariamente corretas.

2.2 Fundamentação Teórica

2.2.1 *Misperceptions* e o Contexto do YouTube

O termo *misperception* é utilizado para descrever ideias ou entendimentos incorretos que os estudantes possam ter sobre um determinado conceito (Chi; Slotta; Leeuw, 1994). As experiências que os estudantes adquirem durante a vida são alicerces para a construção e incorporação de novos conhecimentos, assim, concepções iniciais dos estudantes sobre um conceito não podem ser ignoradas (Pine; Messer; John, 2001). Nesse sentido, cada aluno constrói seu próprio conhecimento, compreensão e conceitos de acordo com sua habilidade e experiências, e se o conhecimento prévio envolver equívocos, deve-se identificá-los e eliminá-los (Resbiantoro; Setiani; Dwikoranto, 2022). A superação de concepções equivocadas requer estratégias específicas de ensino que ajudem os alunos a reconhecer e corrigir seus próprios erros de pensamento (Chi, 1992).

Em relação aos docentes, Gooding e Metz (2011) afirmam que para eles é mais fácil ensinar algo sobre o qual os alunos nunca ouviram falar, pois a aceitação dos conceitos é mais fácil, por outro lado, é mais desafiador ensinar corretamente um conteúdo que eles já aprenderam incorretamente. Porém, conceitos equivocados podem ser difundidos pelo docente ao ensinar sobre algum tópico (Chi, 1992; Suprapto, 2020). O professor não pode assegurar que os alunos ouvem e retêm com precisão o conteúdo trabalhado em sala de aula (Longfield, 2009). Assim, é importante identificar as fontes de *misperceptions*, a fim de desenvolver estratégias para reduzir ou eliminar as concepções erradas, bem como implementá-las em momentos apropriados do desenvolvimento cognitivo dos alunos (Yates; Marek, 2014). É necessário que o docente identifique tanto a natureza quanto a origem das *misperceptions* (Ojose, 2015).

Porém, ocorre que os próprios docentes também podem ser fontes de *misperceptions*, ao propagar conceitos equivocados (Yates; Marek, 2014).

Bayuni, Sopandi e Sujana (2018) discutem que as maiores causas de *misperceptions* são livros, professores e as mudanças conceituais, porém, também pode ser o próprio sujeito aprendente. Os equívocos são difíceis de mudar e tendem a sobreviver, portanto a causa do equívoco é também interna (Bayuni; Sopandi; Sujana, 2018). Suprapto (2020) discute cinco tipos de *misperceptions*: (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais. No Quadro 2, busca-se distinguir esses tipos, com exemplos aplicados à área contábil.

Quadro 2 - Exemplos de *Misperceptions* Relativas à Área Contábil

| Tipo | Característica-Chave | Exemplo |
|-----------------------------------|--|---|
| Noções Preconcebidas | São ideias equivocadas que os estudantes trazem de experiências cotidianas, do senso comum ou de aprendizagens prévios incompletos. | Iudícibus (2009) discute que na graduação se costuma ensinar que ativos e passivos são definidos como bens, direitos e obrigações, ou aplicações e origens de recursos, sem uma discussão mais aprofundada sobre o tema. Ou seja, não considera que nem todos os bens são ativos contábeis (exemplo: bens não controlados pela empresa). |
| Crenças não Científicas | Advém do confronto entre conhecimento científico e não científico. | Costuma-se indicar que lucro como principal medida de como uma empresa está performando. Porém, estudos mostram que outros fatores também devem ser considerados, como retorno sobre o investimento e nível de dívida etc (Chew; Ainur, 2024). |
| Mal-Entendidos Conceituais | São baseados em opiniões errôneas de especialistas no tema. Ou seja, a <i>misperception</i> surge ao interpretar a definição técnica da contabilidade. | Especialistas costumam dizer que o capital de terceiros sempre reduz o patrimônio líquido. Mas não consideram que um financiamento (com taxas inferiores ao retorno operacional, por exemplo) pode ser usada para gerar mais ativos e aumentar o patrimônio líquido; ou uma ampliação nos prazos médios de pagamento a fornecedores pode representar aumento de fontes não onerosas (Martins; Miranda; Diniz, 2024). |
| Equívocos sobre as Línguas Locais | Podem ser <i>misperceptions</i> a depender do contexto de utilização do conceito. Ou seja, ocorrem quando termos técnicos da contabilidade são confundidos com seus significados comuns em outros contextos. | 1) O uso incorreto dos conceitos de débito e crédito, devido à forma como os extratos bancários os apresentam, leva as pessoas a acharem que crédito significa dinheiro extra e débito significa dívida. Esse uso do vocabulário cotidiano pode gerar confusão na contabilidade, onde os termos têm significado relativo ao tipo de conta. 2) No cotidiano, se associa "competência" a habilidades ou capacidades individuais. Na contabilidade, o regime de competência se refere ao reconhecimento das receitas e despesas quando ocorrem, independentemente do pagamento ou recebimento em dinheiro. 3) Ay e Altin (2019) discutem sobre o conceito de "conta", que geralmente se refere às operações matemáticas, mas na contabilidade pode ser remetida às contas contábeis. |
| Equívocos Factuais | São <i>misperceptions</i> geradas devido à interpretação incorreta de informações concretas, seja por desconhecimento, aplicação errada de conceitos ou simplificação excessiva. | Crianças e adolescentes não costumam lidar com conceitos contábeis. Porém, nessa fase algumas delas costumam obter uma visão limitada sobre o que é contabilidade. Por exemplo, Hsiao e Casa Nova (2016) discutem que pessoas leigas tendem a acreditar que a contabilidade é uma ciência exata e cheia de cálculos. |

Fonte: Elaborado pelo Autor com base nas Referências Citadas

Mustika, Hala e Arsal (2014) mencionam alguns fatores que podem levar a incorrências de *misconceptions* no contexto da aprendizagem: (1) raciocínio incorreto sobre um conceito pelo estudante; (2) recebimento de informações incompletas; (3) experiências e observações errôneas dos alunos; (4) existência de termos e conceitos antigos; (5) experiências de aprendizagem na escola e (6) erros nos livros didáticos. Em relação aos tipos de *misconceptions*, Suprapto (2020) alerta que mesmo após o processo de ensino e aprendizagem, é difícil desapegar das concepções iniciais, de modo que ela permanece muitas vezes permanece inalterada.

Acerca da atuação docente para lidar com as *misconceptions*, Gooding e Metz (2011) citam algumas estratégias: (1) antecipar as *misconceptions*, ou seja, conhecer quais são as mais comuns de ocorrer, além disso, ficar atento a outras que podem surgir; (2) testar e desafiar com frequência o conhecimento dos alunos; (3) pensar com frequência em como abordar nas aulas os equívocos mais comuns. É necessário que os professores enfatizem tanto ideias erradas quanto as certas nas aulas (Pine *et al.*, 2001).

É possível também pensar em uma aprendizagem sequencial, em que se introduz conceitos novos e aos poucos vai se fazendo com ele se relacione com conceitos mais antigos (Thompson; Logue, 2006; Bayuni; Sopandi; Sujana, 2018). Porém, para isso é necessária cautela dos professores, pois os conceitos errados também podem ser desenvolvidos de forma sequencial, ou seja, ele pode ser adquirido em algum momento e continuar sendo desenvolvido (Thompson; Logue, 2006). Assim, cabe ao docente evitar situações em que os alunos passem de uma série para outra com equívocos prejudiciais (Ojose, 2015). Uma outra estratégia é incentivar os estudantes a serem questionadores e desenvolverem pensamento crítico, de forma que eles possam confrontar e refletir sobre os próprios equívocos (Longfield, 2009; Wijayanti *et al.*, 2018).

Além dessas discussões sobre *misconceptions*, considerando majoritariamente a educação formal, cabe reconhecer que, conforme Acar Sesen e Ince (2010), também existem *misconceptions* na internet. Thompson e Logue (2006) já discutiam que os meios de comunicação podem conter *misconceptions*. Dessa forma, devido à importância de construção de conceitos na aprendizagem e com o crescimento dos meios digitais como meio de sua difusão, é oportuno investigar de que forma os conceitos contábeis estão sendo discutidos nesses espaços virtuais.

Shahbazi e Bunker (2024) analisa como agências de resposta a crises utilizam mídias sociais para lidar com infodemias, isto é, a disseminação acelerada de desinformação e dificulta

ações eficazes em momentos críticos, como foi o caso da pandemia de Covid-19. As autoras evidenciam que plataformas como o Facebook desempenham papel relevante na validação, moderação e circulação de informações, mas também apresentam riscos importantes, como a persistência de conteúdos desatualizados, inconsistências nas mensagens e vulnerabilidade ao espalhamento de informações falsas. Esse tipo de desinformação, presente nos meios de comunicação pode contribuir para a formação de *misconceptions*, como discutem Thompson e Logue (2006).

Em relação ao YouTube, que é o foco da presente investigação, trata-se de uma plataforma de compartilhamento de vídeos onde usuários podem assistir, enviar, curtir, comentar e compartilhar conteúdos variados, entre músicas, tutoriais e até conteúdos educativos. Por meio dela, são divulgadas mais de 500 horas de conteúdo por minuto (YouTube, 2025a). O YouTube é considerado um ambiente virtual de ensino e aprendizagem que possui as seguintes características: conteúdo de acesso rápido, facilidade na partilha de materiais, conhecimento e de experiências e possibilidade de aprendizagem colaborativa e participativa (Moreira; Santana; Bengoechea, 2020). Devido a sua popularidade, o YouTube se configura como um meio utilizado por professores que desejam ensinar no ambiente virtual, produzindo e divulgando conhecimento (Queiroga Júnior; Dulci, 2019).

Entretanto, segundo Santos (2022) o conteúdo nas plataformas digitais, como o YouTube, tem seu alcance determinado pelo engajamento (curtidas, comentários, compartilhamentos) que gera, e não por sua veracidade. O autor discute que essa mecânica favorece a ampla disseminação de informações equivocadas, pois o alto nível de interação pode fazer com que os usuários as interpretem como verdadeiras.

Nesse contexto, diversas pesquisas mostram como as *misconceptions* se espalham nas plataformas digitais. Liu *et al.* (2019) identificam informações imprecisas sobre cuidados paliativos em vídeos da área da saúde. Maia *et al.* (2021) verificam que conteúdos sobre lombalgia no YouTube frequentemente contrariam evidências científicas. Yeung, Ng e Abi-Jaoude (2022) constatam que metade dos vídeos sobre TDAH no TikTok é enganosa, enquanto Hussein, Juneja e Mitra (2020) demonstram que assistir a vídeos desinformativos leva os usuários a receber ainda mais recomendações erradas, ampliando o ciclo de desinformação.

Apesar de a literatura apontar a presença de *misconceptions* nas redes sociais, esse contexto é construído a partir de pesquisas de outras áreas do conhecimento, como a educação e saúde. Na área contábil, pouco se sabe sobre esse fenômeno no contexto do YouTube, mas a seção seguinte mostra algumas *misconceptions* no ensino formal de contabilidade.

2.2.2 Ensino e Aprendizagem de Conceitos Contábeis

O processo de aprendizagem de contabilidade envolve a aquisição de conhecimentos fundamentais relacionados a essa área de estudo. Isso abrange a compreensão de conceitos essenciais, tais como ativos, passivos, patrimônio líquido, receitas, despesas, entre outros (Wells, 2011). Ao buscar solução para um problema contábil, o profissional deve explicar com clareza o que significam os principais termos, conceitos e definições aplicáveis àquele contexto (Martins; Pelissaro, 2005).

Entretanto, alguns estudos realizados ao longo dos anos têm apontado para dificuldades no entendimento de alguns conceitos da área por parte dos estudantes, principalmente os da Estrutura Conceitual (CPC 00), como ativo (Goulart, 2002; Lima Filho; Bruni, 2012; Piccoli; Chiarello; Klann, 2015; Moraes et al., 2022), passivo e patrimônio líquido (Lima Filho; Bruni, 2012; Piccoli; Chiarello; Klann, 2015; Souza; Miranda; Azevedo, 2025), receita (Souza; Miranda; Azevedo, 2025), despesa (Ay; Altin, 2019; Souza; Miranda; Azevedo, 2025). Souza, Miranda e Azevedo (2025) apontam a Estrutura Conceitual como referência para esses conceitos.

Stout, Wygal e Gorman (1987) investigaram como estudantes de contabilidade comprehendiam a natureza e a relevância dos itens extraordinários, que são eventos incomuns e infrequentes no resultado, comparando suas percepções com as práticas efetivas de divulgação sob as normas vigentes à época. Os autores identificaram que muitos alunos formavam *misconceptions* sobre o tema, sendo que essa visão limitada decorria da própria forma como o assunto era tradicionalmente apresentado: os manuais enfatizavam o pronunciamento e tratavam os itens extraordinários como eventos raros, apesar de evidências empíricas demonstrarem que tais itens eram mais frequentes e significativos do que sugerido.

Goulart (2002) argumenta que o conceito de ativo, antes entendido como bens e direitos possuídos por uma entidade, não é a definição mais correta para o termo. Moraes et al. (2022) questionaram a estudantes de graduação sobre como formulavam uma definição para o conceito de ativo. Os termos mais votados foram "bens", "direitos" e "benefícios futuros". Embora esse resultado corrobore em parte com o trabalho de Goulart (2002), ao destacar a importância dos bens e direitos, ainda indica uma ênfase maior na característica "benefícios econômicos futuros" dos ativos, alinhando-se, em partes, com a Estrutura Conceitual, indicando que a compreensão desse conceito vem evoluindo.

Além do conceito de ativo, também se observam falhas na compreensão de conceitos de passivo, goodwill, receitas, despesas, ganhos e perdas (Lima Filho; Bruni, 2012). No geral, os

conceitos constantes na Estrutura Conceitual da contabilidade não são associados corretamente pelos estudantes, evidenciando uma percepção pouco reflexiva e desatualizada dos conceitos (Piccoli; Chiarello; Klann, 2015). Em relação ao conhecimento do conteúdo Estrutura Conceitual em si, também foram identificadas dificuldades nessa aprendizagem, pois os estudantes revelam uma compreensão superficial ou desatualizada dessas informações (Nunes; Marques; Costa, 2016). Souza, Miranda e Azevedo (2025) alertam que os conceitos de patrimônio líquido, receita e despesa, do modo como estão caracterizados na Estrutura Conceitual, carecem de elementos que permitam melhor definição para auxiliar na construção do conhecimento. Os autores argumentam que nem todos os conceitos presentes no documento estão bem definidos, considerando uma perspectiva de aprendizagem.

Ay (2011) aplicou um teste de associação de palavras a estudantes de contabilidade, associando as frequências das respostas obtidas. O estudo revelou que os alunos apresentavam algumas *misconceptions*, como, por exemplo, a associação do conceito de "conta" às contas de calculadoras, em vez de à conta contábil (Ay, 2011). Ay e Altin (2019) também identificaram equívocos em conceitos entre estudantes, após a aplicação de um teste com questões abertas a alunos do quarto ano de contabilidade em uma universidade turca. Entre as *misconceptions*, destacou-se a falta de clareza na distinção entre custos e despesas (Ay; Altin, 2019). No Brasil, Sanchez (2018) utilizou uma estratégia de ensino focada em erros conceituais com estudantes de contabilidade introdutória. A abordagem tinha como objetivo identificar e corrigir os erros frequentes durante a explicação e resolução de exercícios. No entanto, a autora concluiu que, embora o método tenha sido motivador e reflexivo para os alunos, ele não foi suficiente para aumentar a taxa de acertos nas avaliações (Sanchez, 2018).

As pesquisas têm indicado que muitos estudantes ainda apresentam dificuldades no entendimento de conceitos da área. Stout, Wygal e Gorman (1987) argumentam que, para superar *misconceptions* na área contábil, docentes devem apresentar aos estudantes uma visão mais abrangente e alinhada à prática real, estimulando reflexões sobre as inconsistências teóricas e os impactos das decisões normativas, para que os conceitos sejam melhor compreendidos pelos estudantes. Entretanto, esses estudos não consideraram o contexto de aprendizagem e as fontes de obtenção de conhecimento as quais os estudantes utilizam.

Na educação contábil, docentes estão utilizando ferramentas como o Whatsapp e YouTube como recursos para compartilhar materiais de aula com os alunos e para aumentar a interação com estes (Ribeiro *et al.*, 2024). Os docentes também costumam produzir vídeos para os alunos como complemento às aulas presenciais para auxiliá-los a revisar o conteúdo (D'Aquila; Wang; Mattia, 2019). Ao gravar vídeos nesse contexto para o conteúdo sobre

princípios contábeis, observou-se que os alunos consideraram esse material complementar como útil, e isso tende a aumentar seu desempenho na disciplina (D'Aquila; Wang; Mattia, 2019). Assim, o presente estudo se delimita ao ensino de conceitos contábeis por meio de vídeos do YouTube, o que ainda não foi considerado nesses estudos anteriores, apesar de ser um meio de aprendizagem comum dos estudantes.

2.3 Percurso Metodológico

A pesquisa se caracteriza como descritiva e com abordagem qualitativa. Foi utilizado o contexto do ensino de conceitos de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Como forma de coleta de dados, o estudo se utiliza da técnica de pesquisa documental. De acordo com Gil (2022), o material a ser analisado pode se encontrar em textos escritos (como relatórios, atas, leis, cartas, estudos), materiais audiovisuais, e até registros digitais como posts de redes sociais ou *e-mails*. Aplicando-se esse conceito ao presente estudo, entende-se que os vídeos do YouTube a serem selecionados para a pesquisa constituem fontes documentais.

A seleção de vídeos levou em consideração aqueles que ensinam conceitos relacionados à Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro (CPC 00), a qual contém conceitos basilares para a área contábil. Conforme o Quadro 3, foram eleitos sete conceitos para a investigação, considerando a literatura anterior sobre o tema.

Quadro 3 - Conceitos Selecionados para Busca de Vídeos

| Conceito | Estudos Anteriores | Termo utilizado para busca no YouTube |
|-----------------------|--|---------------------------------------|
| Ativo | Goulart (2002) Lima Filho e Bruni (2012) Piccoli, Chiarello e Klann (2015) Moraes <i>et al.</i> (2022) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “ativo contabilidade” |
| Passivo | Lima Filho e Bruni (2012) Piccoli, Chiarello e Klann (2015) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “passivo contabilidade” |
| Patrimônio Líquido | Lima Filho e Bruni (2012) Piccoli, Chiarello e Klann (2015) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “patrimônio líquido contabilidade” |
| Receita | Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “receita contabilidade” |
| Despesa | Ay e Altin (2019) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “despesa contabilidade” |
| Regime de Caixa | Sanchez (2018) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “regime de caixa contabilidade” |
| Regime de Competência | Sanchez (2018) Souza, Miranda e Azevedo (2025) | “regime de competência contabilidade” |

Fonte: Elaborado pelo Autor

A seleção desses conceitos da Estrutura Conceitual como referência para se avaliar *misperceptions* se justifica por seu papel normativo e orientador, uma vez que ela estabelece os conceitos fundamentais que sustentam o reconhecimento, a mensuração, a apresentação e a divulgação das informações contábeis.

Ao digitar os termos do Quadro 3 na barra de busca do YouTube, cabe reconhecer que, pelas características da plataforma, o próprio site do YouTube informa que “os resultados da pesquisa podem ser diferentes para cada usuário. Por exemplo, se um usuário assiste a vários vídeos de esportes e pesquisa por "Vasco da Gama," é possível que sejam recomendados vídeos sobre o clube de futebol em vez de vídeos históricos sobre o navegador português” (YouTube, 2025a). Com base nisso, foi inserida a palavra “contabilidade” após cada conceito para direcionar as buscas para o contexto contábil, dada a diversidade de vídeos disponíveis na plataforma, que também abrange diversas outras áreas. Cabe ressaltar também que foram selecionados apenas vídeos na língua portuguesa, conforme os termos utilizados (Quadro 3). A escolha de vídeos em apenas um idioma se justifica pela delimitação do tema e considerando a variabilidade cultural e linguística, que pode afetar a presença e a natureza das *misperceptions*, conforme Suprapto (2020).

Outro cuidado metodológico adotado foi a seleção de todos os vídeos na mesma data, para apurar o número de visualizações e curtidas em um mesmo momento, minimizando distorções e vieses, devido ao dinamismo e velocidade de atualização da plataforma. Os dados foram coletados no mês de março/2025. Além disso, para evitar mais vieses na busca, a coleta foi realizada em uma janela de navegação anônima e sem associação a uma determinada conta de usuário. Isso elimina o risco de a plataforma direcionar conteúdo com base no histórico de buscas de determinado usuário.

A versão atual da plataforma trabalha com uma barra de rolagem infinita, fazendo com que as buscas retornem um número contínuo de vídeos conforme o usuário vai descendo a tela com opções de vídeos a partir da inserção do(s) termo(s) para pesquisa. Dessa forma, foi necessário definir um limite de vídeos para cada termo utilizado. Definiu-se que seriam coletados os dados dos 30 primeiros vídeos relativos a cada um dos sete termos definidos, resultando inicialmente em 210 vídeos para análise. Os vídeos que aparecem mais ao topo da página de resultados da pesquisa são os que possuem maior engajamento e recomendação pelo YouTube, e, portanto, maiores chances de serem visualizados por sua relevância, conforme o algoritmo da plataforma. Assim, por representarem os vídeos mais prováveis de serem acessados por estudantes, foram os escolhidos para análise.

Também foi necessário definir critérios para a seleção de vídeos. Os critérios definidos para inclusão e exclusão de vídeos buscam alcançar uma certa padronização no material a ser analisado, considerando o objetivo da pesquisa. Como critério de inclusão para definir os vídeos analisados, após a coleta dos dados, foram selecionados vídeos que explicassem um ou mais desses conceitos: ativo, passivo, patrimônio líquido, receita, despesa, regime de caixa e/ou regime de competência. Dessa forma, foram excluídos os vídeos que não explicam um ou mais desses conceitos.

Cabe considerar que, apesar desse cuidado em definir esse critério, os conceitos ensinados no YouTube podem estar vinculados a diversos contextos. Em relação a isso, uma característica do estudo qualitativo é captar resultados sobre um fenômeno específico, mas não está limitado a um contexto particular ou caso isolado (Merriam, 1998). Dessa forma, os vídeos analisados não estarão restritos a um único contexto específico, sendo possível localizar vídeos que ensinem os conceitos em diversos contextos, como, por exemplo, passar em um concurso público ou estudar para o Exame de Suficiência.

Foram coletadas as seguintes informações a respeito de cada vídeo: título, link de acesso, duração (em minutos e segundos), número de visualizações, número de curtidas, número de comentários, data de upload e canal ao qual o vídeo está associado. Esses dados foram organizados em uma planilha de Excel, para controle dos pesquisadores e para auxiliar na análise da caracterização dos vídeos, por meio de estatística descritiva. Para a identificação de *misperceptions*, os vídeos foram transcritos, utilizando o próprio recurso do YouTube para tal. Desse modo, para cada vídeo, foi copiada a sua respectiva transcrição para um arquivo do Word. Após isso, o vídeo foi assistido pelo pesquisador, enquanto acompanhava a transcrição e realizava os ajustes no texto, bem como a seleção de *misperceptions*.

A partir das transcrições dos vídeos e identificação de *misperceptions*, foram categorizados os seus tipos, utilizando-se as técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011). Após a seleção e organização dos trechos de transcrição relevantes ao objetivo da pesquisa e sua organização no Excel, eles foram codificados e categorizados. A codificação se deu pelo agrupamento dos registros conforme o conceito contábil a que se refere. A Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro foi utilizada como parâmetro para avaliação dos conceitos considerados como base, dada a importância como documentos que trazem definições relevantes para a área contábil. Além disso, as *misperceptions* foram categorizadas conforme sugere Suprapto (2020): (1) noções preconcebidas; (2) crenças não científicas; (3) mal-entendidos conceituais; (4) equívocos sobre as línguas locais; e (5) equívocos factuais.

De forma a complementar à análise, os comentários relativos a cada vídeo, tecidos pelos usuários, também foram coletados. Foi utilizado o site “YouTube Data Tools” para coletar automaticamente os comentários com base nos links dos vídeos. Esses comentários foram relevantes para enriquecer a análise dos vídeos, portanto foram analisados de forma indutiva, a partir de seu conteúdo.

Em relação aos cuidados éticos para a pesquisa, por se tratar de uma pesquisa documental em ambiente virtual cujas informações são de acesso público e irrestrito, esse é um tipo de pesquisa que dispensa análise de um comitê de ética (Fundação Osvaldo Cruz, 2020). De toda forma, foram tomados cuidados no sentido de não haver identificação e nem referência direta dos vídeos, por respeito à privacidade dos seus autores. Assim, sua menção na presente pesquisa seguiu a utilização de códigos numéricos.

2.4 Análise e Discussão dos Resultados

2.4.1 Caracterização dos Vídeos Analisados

Inicialmente, cabe destacar que, no momento da análise, a amostra inicialmente definida de 210 vídeos precisou ser refinada. Foi necessário excluir 32 vídeos por estarem duplicados, ou seja, vídeos que apareceram na lista de resultados para mais de um termo de busca. Além disso, outros 70 vídeos foram desconsiderados por estarem fora do escopo da pesquisa. Cabe ressaltar que foram considerados apenas vídeos que explicam um ou mais dos sete conceitos selecionados, desse modo, vídeos que remetem ao contexto da contabilidade pública ou de custos, por exemplo, não foram analisados. Com a aplicação desses critérios, chegou-se a um total de 108 vídeos analisados. A Tabela 1 apresenta um resumo das características desses vídeos.

Tabela 1 - Caracterização dos Vídeos Analisados

| | Soma | Média | Mínimo | Mediana | Máximo | Desvio-Padrão |
|----------------------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------------------|--------------------------|
| Duração | 22 horas e 23 minutos | 12 minutos e 26 segundos | 1 minuto e 5 segundos | 9 minutos e 1 segundo | 1 hora, 16 minutos e 52 segundos | 11 minutos e 21 segundos |
| Visualizações | 3.524.452 | 32.634 | 38 | 10.532 | 372.753 | 53.094 |
| Curtidas | 184.215 | 1.706 | 5 | 504 | 16.000 | 2.613 |
| Comentários | 6280 | 58 | 0 | 21 | 627 | 105 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Analisou-se um total de 22 horas e 23 minutos de conteúdo, com vídeos em média 12 minutos e 26 segundos cada, porém com uma variabilidade considerável, sendo que foram considerados vídeos de aproximadamente 1 minuto até de mais de 1 hora. Isso demonstra que a duração dos vídeos é uma característica muito variável. Chama a atenção a duração média dos vídeos, relativamente curta. Em relação a isso, Meseguer-Martinez, Ros-Gálvez e Rosa-Garcia (2017) mostram que há uma preferência dos estudantes por vídeos mais curtos, sendo esse, inclusive, um dos fatores que ajudam a obter mais visualizações e curtidas. Os dados mostram que em média, os vídeos considerados foram visualizados em número considerável de vezes, somando mais de 3,5 milhões de visualizações.

Em relação às datas de publicação dos vídeos, a Figura 1 mostra que foram considerados vídeos entre 2013 e 2025. Cabe esclarecer que a versão mais recente da Estrutura Conceitual foi publicada em 2019, ou seja, houve vídeos produzidos antes dessa data sendo mostrados como relevantes no YouTube, de modo que não consideram a versão mais atualizada da norma.

Figura 1 - Quantidade de Vídeos Publicados por Ano



Fonte: Dados da Pesquisa

Considerando que para a busca de vídeos foi utilizado o critério de relevância para a plataforma, percebe-se que há vídeos publicados há mais de 10 anos que continuam sendo relevantes no YouTube. 32 dos 108 vídeos (29,63%) foram publicados antes da versão mais recente da Estrutura Conceitual, o que pode revelar certo descuidado dos produtores em relação a atualidade desse conteúdo.

Percebe-se que grande parte dos vídeos analisados foram publicados entre 2019 e 2021. Esse resultado pode ser advindo da pandemia de Covid-19, pois os anos de 2020 coincidem com o isolamento social provocado por essa crise, em que a produção de materiais didáticos digitais cresceu bastante. Calderari, Vianna e Meneghetti (2022) discutem que o trabalho docente precisou se adaptar aos recursos disponíveis digitalmente devido ao formato de ensino

remoto. Além disso, Mejía, Vargas e Gatica (2024) apontam que os estudantes universitários passaram a utilizar mais o YouTube nesse período.

Cabe destacar que Shahbazi e Bunker (2024) alertam que no contexto da pandemia e momentos de crise em geral, a intensa circulação de conteúdos digitais ampliam a produção e o consumo de informações online, mas também aumentam o risco de desinformação. Nesse sentido, é possível que a pandemia tenha impulsionado a produção de conteúdos contábeis no YouTube, mas também ampliado a circulação de explicações simplificadas, incompletas ou imprecisas, criando um ambiente para o surgimento e a consolidação de *misconceptions*.

Em relação às *misconceptions* identificadas, observou-se que aparecem em 38 dos 108 vídeos (35%), conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Conceitos Presentes em Vídeos que Contém *Misconceptions*

| Conceitos | Quantidade de Vídeos | Vídeos com <i>Misconception</i> |
|-----------------------|-----------------------------|--|
| Ativo | 47 | 29 |
| Passivo | 49 | 32 |
| Patrimônio Líquido | 47 | 25 |
| Receita | 25 | 8 |
| Despesa | 31 | 14 |
| Regime de Caixa | 31 | 5 |
| Regime de Competência | 35 | 7 |
| TOTAL | 108 | 38 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Santos (2022) mostra que o algoritmo do YouTube não determina a relevância do conteúdo com base na precisão da sua veracidade. Desse modo, verificou-se a presença de vídeos que contém *misconceptions* em conjunto com aqueles que não possuem, de modo que fica difícil para o usuário leigo identificá-los e distingui-los.

As seções seguintes mostram que o que mais contribui para esse resultado é a simplificação da explicação do conceito de ativo como sendo bens e direitos e passivos como obrigações, uma explicação que não está totalmente alinhada com a forma de definição dos conceitos na Estrutura Conceitual.

2.4.2 Conceitos Contábeis e suas *Misconceptions*

O Quadro 4 apresenta uma síntese das *misconceptions* identificadas em relação a cada conceito.

Quadro 4 - Conceitos Analisados e suas Respectivas *Misconceptions*

| Conceito | O que diz o CPC 00? | <i>Misconception</i> | Categoria |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|------------------|
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|------------------|

| | | | |
|---|---|--|--|
| Ativo | Ativo é um recurso econômico presente controlado pela entidade como resultado de eventos passados. Recurso econômico é um direito que tem o potencial de produzir benefícios econômicos | Frequentemente ensinado como sendo bens e direitos de uma empresa, faltando enfatizar as características dos ativos: direito, o potencial de benefícios econômicos futuros e controle. Frequentemente associado à parte boa do patrimônio, fazendo um juízo de valor. | Noções Preconcebidas Mal-Entendido Conceitual |
| Passivo | Passivo é uma obrigação presente da entidade de transferir um recurso econômico como resultado de eventos passados. | Frequentemente ensinado como apenas como sendo obrigações de uma empresa, faltando enfatizar as características dessas obrigações: serem do momento presente, ser a obrigação de transferir um recurso econômico e advir de um evento passado. | Noções Preconcebidas |
| | | Frequentemente associado à parte ruim do patrimônio, fazendo um juízo de valor | Mal-Entendido Conceitual |
| Patrimônio Líquido | Patrimônio líquido é a participação residual nos ativos da entidade após a dedução de todos os seus passivos. | Frequentemente associado apenas ao capital dos sócios (capital social),, faltando enfatizar outras contas do patrimônio líquido e seu aspecto residual a partir do ativo e passivo. | Noções Preconcebidas |
| Receita | Receitas são aumentos nos ativos, ou reduções nos passivos, que resultam em aumentos no patrimônio líquido, exceto aqueles referentes a contribuições de detentores de direitos sobre o patrimônio. | Frequentemente associada ao aumento de patrimônio líquido, sendo que Nem todos os aumentos do patrimônio líquido são receitas. | Noções Preconcebidas |
| Despesa | Despesas são reduções nos ativos, ou aumentos nos passivos, que resultam em reduções no patrimônio líquido, exceto aqueles referentes a distribuições aos detentores de direitos sobre o patrimônio. | Frequentemente associada à diminuição de patrimônio líquido, sendo que nem todos os decréscimos do patrimônio líquido são despesas | Noções Preconcebidas |
| Regime de Caixa e Regime de Competência | O regime de competência reflete os efeitos de transações e outros eventos e circunstâncias sobre reivindicações e recursos econômicos da entidade que reporta nos períodos em que esses efeitos ocorrem, mesmo que os pagamentos e recebimentos à vista resultantes ocorram em período diferente. Isso é importante porque informações sobre os recursos econômicos e reivindicações da entidade que reporta e mudanças em seus recursos econômicos e reivindicações durante o período fornecem uma base melhor para a avaliação do desempenho passado e futuro da entidade do que informações exclusivamente sobre recebimentos e pagamentos à vista durante esse período. | Costuma-se dizer que a contabilidade é regida pelo regime de competência. Falta mencionar as situações em que se aplica o regime de caixa, como na elaboração da Demonstração do Fluxo de Caixa e para algumas empresas optantes pelo regime do Simples Nacional. | Noções Preconcebidas |

Fonte: Dados da Pesquisa

As *misconceptions* identificadas na pesquisa possuem como base os conceitos definidos na versão mais recente da Estrutura Conceitual, em relação aos conceitos de ativo, passivo, patrimônio líquido, receita, despesa e regime de competência (Comitê de Pronunciamentos Contábeis, 2019). Para os conceitos de regime de competência e regime de caixa, foram observadas inconsistências e confusões entre os vídeos em si, a depender do contexto em que eles foram produzidos, bem como das explicações observadas. Em relação aos vídeos sobre regime de competência e de caixa, percebeu-se que privilegiavam a ênfase ao regime de competência. Porém, houve vídeos com explicações sobre as aplicações do regime de caixa em outros contextos.

Desse modo, observa-se a presença de *misconceptions* em vídeos da área de contabilidade, de modo que se corrobora o que discutem Liu *et al.* (2019), Maia *et al.* (2021) e Yeung, Ng e Abi-Jaoude (2022), que já apontavam que na área da saúde havia vídeos em redes sociais com informações e conceitos equivocados. Nesses vídeos, os conceitos não são citados conforme a Estrutura Conceitual, o que os caracterizam como *misconceptions* pela falta de abordagem mais completa, que poderia implicar em uma aprendizagem mais contextualizada por parte do usuário.

Nota-se também que foram localizadas dois dos cinco tipos de *misconceptions* apontados por Suprapto (2020). Não foram encontradas *misconceptions* caracterizadas como crenças não científicas, equívocos de línguas locais e equívocos factuais, conforme propôs o autor. Em relação às crenças não científicas, cabe mencionar que o conteúdo ensinado na contabilidade não costuma entrar em confronto com crenças místicas ou religiosas das pessoas. Desse modo, não é comum haver essas associações para o ensino de contabilidade. Em relação às línguas locais, entende-se que não há, para os conceitos investigados na presente pesquisa, confusões de contexto, o que pode ser explicado pela escolha de analisar apenas vídeos na língua portuguesa. Com relação aos equívocos factuais, observa-se que os conceitos contábeis não costumam ser aprendidos na infância ou adolescência. Essas são possíveis explicações para não haver a identificação de todos os tipos na presente pesquisa. Assim, nas subseções seguintes, serão discutidas as noções preconcebidas e mal-entendidos conceituais aplicados ao contexto da contabilidade e ao ensino por meio do YouTube.

Apesar das *misconceptions* identificadas, os usuários dos vídeos não costumam reparar esse aspecto. Verifica-se, com base na análise dos comentários, que a imensa maioria deles são em tons de elogios aos professores e à didática da aula. Observa-se no Quadro 5, que esses comentários costumam fazer comparações entre a aprendizagem por meio do YouTube com a

sala de aula, enfatizando que, na percepção dos usuários, os vídeos parecem ser mais esclarecedores do que as aulas na universidade. São poucos os comentários que de fato questionam o conteúdo em si, entretanto, há alguns nesse sentido também.

Quadro 5 - Comentários em Relação aos Vídeos

| Código do Vídeo | Comentário | Tipo |
|-----------------|---|----------------------------------|
| 001 | “Simplesmente esse vídeo é LENDÁRIO, e o cara que fez ele é uma LENDA, me fez entender mt mais que 1 ano de faculdade” | Elogios ao professor e à aula |
| 001 | “Sensacional, vim atrás do conteúdo que não entendi na faculdade e encontrei esse canal. Aliviada por conseguir entender. Obrigada” | |
| 005 | “Engraçado como a didática desse professor nos ajuda, não entendi nada na aula da faculdade. Fui pesquisar sobre, encontrei esse vídeo e comprehendi tudo” | |
| 066 | “Explica melhor do q o meu professor da faculdade” | |
| 169 | “Professor excelente! Aulas claras e diretas, sem perda de tempo. Sou muito grata por esse conteúdo disponibilizado gratuitamente” | Comparação com outros vídeos |
| 001 | “Ótimo vídeo tá de parabéns, pena que não cai nele primeiro, perdi muito tempo vendo vídeos ruins sobre o tema até chegar aqui !!!” | |
| 026 | “Vi vários vídeos, vídeos longos e ainda sim, não havia entendido nada. Com 3 min do seu vídeo, desfez o nó que tinha na minha cabeça! Excelente explicação, obrigada!” | |
| 038 | “Vídeo extraordinário. Procurei durante horas no YouTube uma aula que me esclarecesse a diferença conceitual entre Circulante e Não Circulante e finalmente encontro essa raridade” | |
| 010 | “Acabei de assistir este vídeo e entrei em outro onde diz que casa e carro são ATIVOS. E aí...o que faço? Quem tá certo?” | Questionamentos sobre o conteúdo |
| 011 | “Não vejo casa própria como passivo (exceto se ela não agrega nada a mais na sua qualidade de vida e vc possa ter facilmente o que ela te oferecer em benefício, ao alugar algum imóvel semelhante) e sim como subativo, é bem diferente. Até pq a casa própria pode ter valorização, no longo prazo é o que tende acontecer, mesmo que muitas vezes essa valorização ou seja mais lenta que outras formas de investir e principalmente tenha menor liquidez” | |

Fonte: Dados da Pesquisa

A análise dos comentários revela que a maioria dos usuários elogia a didática dos professores nos vídeos do YouTube. Os comentários indicam que os estudantes recorrem à plataforma quando não compreendem o conteúdo na universidade e encontram nos vídeos uma explicação mais acessível e direta. Essa percepção reforça a ideia de que a linguagem e o formato das aulas online podem atender melhor às dificuldades individuais de aprendizagem, tornando-se um complemento importante ao ensino formal.

Além dos elogios, há também comentários que comparam os vídeos entre si, indicando que a qualidade da explicação varia conforme o canal. Alguns usuários mencionam que assistiram a vários vídeos antes de encontrar um que realmente esclarecesse suas dúvidas, o que sugere que os estudantes desenvolvem critérios próprios para avaliar a qualidade dos conteúdos disponíveis.

Por outro lado, são poucos os comentários que questionam o conteúdo dos vídeos, mas aqueles que o fazem indicam a existência de contradições em conceitos contábeis. Um exemplo disso é a discussão sobre se casa e carro são ativos ou passivos, mostrando que há divergências na forma como diferentes professores explicam o tema. Essa observação reforça de os vídeos serem bem avaliados pelos usuários, podem conter *misconceptions*.

Em relação ao conteúdo dos vídeos, considerando que foi utilizada a Estrutura Conceitual como parâmetro para identificar *misconceptions*, durante a análise, foi verificado que apenas 14 dos vídeos mencionam tal referência em algum momento da exposição, conforme a Tabela 3.

Tabela 3 - Referências Citadas nos Vídeos

| Referência | Tipo | Quantidade de Vídeos |
|--|---------------------------|----------------------|
| CPC 00 - Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro | Norma Contábil | 14 |
| Lei nº 6.404/1976 | Legislação | 6 |
| CPC 26 – Apresentação das Demonstrações Contábeis | Norma Contábil | 3 |
| Manual de Contabilidade Societária | Livro | 3 |
| Contabilidade Financeira | Livro | 1 |
| NBC TG 1002 - Dispõe sobre a Contabilidade para Microentidades | Norma Contábil | 1 |
| CPC 30 – Receitas | Norma Contábil (Revogada) | 1 |
| CPC 47 – Receitas de Contrato com Cliente | Norma Contábil | 1 |

Fonte: Dados da Pesquisa

Como alguns vídeos mencionam mais de uma fonte, a soma das quantidades ficou maior do que 21. Verificou-se que muitos dos vídeos não apresentam a fonte das informações expostas no conteúdo da explicação. Apenas 21 dos 108 vídeos apresentaram referências, ou seja, menos de 20%. A maioria delas eram de normas contábeis, além da Estrutura Conceitual. Quatro vídeos mencionaram referências de livros de contabilidade e seis citaram a legislação brasileira sobre o assunto.

Esses dados mostram que a disseminação do conhecimento contábil no YouTube ocorre sem muita fundamentação. Identifica-se uma baixa menção a referências acadêmicas, na forma de livros de base, bem como normativas, desse modo, não se sabe a partir de quais fontes os vídeos são construídos. A predominância de vídeos que não mencionam a Estrutura Conceitual pode reforçar interpretações equivocadas e incompletas sobre os conceitos contábeis. A ausência de outras referências de modo mais explícito, como livros, também dificulta a verificação das informações. Esses aspectos devem aumentar capacidade crítica dos usuários em relação ao conteúdo consumido. Apesar de Chi (1992) e Suprapto (2020) mencionarem que

misconceptions podem advir do próprio modo como o docente ensine, bem como as informações constantes em livros, entende-se que a constante menção às normas contábeis e livros poderia instigar os estudantes a pesquisarem e buscarem as informações em fontes mais seguras para complementar sua aprendizagem.

O estudo de Stout, Wygal e Gorman (1987) dialoga diretamente com esses achados ao evidenciar que *misconceptions* em contabilidade frequentemente se originam do modo como os materiais de ensino apresentam os conceitos. No caso analisado pelos autores, estudantes formavam interpretações equivocadas justamente porque os materiais e normas enfatizavam abordagens limitadas e pouco atualizadas, levando-os a construir compreensões distorcidas sobre determinados eventos contábeis. De maneira semelhante, os vídeos analisados no YouTube também carecem de fundamentação adequada, seja pela ausência de referências, seja pelo uso restrito de fontes, criando um ambiente em que o estudante tende a receber informações fragmentadas, superficiais ou imprecisas. Assim como os materiais didáticos insuficientes contribuíram para *misconceptions* no estudo de 1987, a falta de referências (ou da divulgação destas) nos conteúdos digitais atuais pode favorecer a formação de compreensões incompletas ou incorretas acerca dos conceitos contábeis.

Ainda em relação à Tabela 3, apesar das menções às normas contábeis, cabe destacar que um dos vídeos, do ano de 2021, cita ambos o CPC 30 e o CPC 47 ao abordar os conceitos de receita e despesa, porém deixa de mencionar que o CPC está revogado desde 2018 e foi substituído pelo CPC 47. A falta dessa explicação pode fazer com que o discente utilize uma norma contábil que não está mais em vigor.

2.4.3 Misconceptions Caracterizadas como Noções Preconcebidas

Para essa análise, alguns trechos de vídeos foram selecionados.

Quadro 6 - Caracterizadas como Noções Preconcebidas

| Código | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|--------|---------------|---------------|--|
| 018 | 33.460 | 1.900 (6%) | “O passivo, e agora eu escrevo com a mão direita, é o que fica do lado direito do balanço, representa as obrigações com terceiros. Ele representa o quanto de dívidas, empréstimos, contas a pagar para fornecedores. Olhando o passivo no balanço eu posso ver o quanto endividada a companhia está”. |
| 039 | 1.692 | 157 (9%) | “Temos as nossas duas colunas. No lado esquerdo, os bens e direitos, e no lado direito as obrigações, que podem ser exigíveis ou obrigações não exigíveis. Os bens e direitos do lado esquerdo compõe o ativo, as obrigações exigíveis do lado direito formam o passivo, e as obrigações não exigíveis formam o patrimônio líquido. E no final |

| | | | |
|-----|---------|---------------|---|
| | | | temos aqui a nossa igualdade o total do ativo é igual ao total do passivo mais o patrimônio líquido”. |
| 048 | 163.771 | 6.600 (4%) | “Ativo na contabilidade, ele tem o conceito lá no CPC 00, que é a estrutura conceitual básica da contabilidade, e o CPC 00 fala que ativo é um recurso controlado pela entidade, né, que vai gerar benefícios econômicos futuros. Só que como nossa aula é uma aula mais para iniciante, você pode gravar o ativo como o conjunto de bens e direitos, não tem problema. Não é a definição mais correta tecnicamente, mas pro que a gente se propõe aqui, não tem problema”. |
| 172 | 26.920 | 1.500 (6%) | “O que preciso saber sobre esse assunto é: Qual é o regime que é utilizado na contabilidade? Galera, regime utilizado na contabilidade é o regime de competência. Então, lembrando que no regime de competência, o que acontece? Ele está de acordo com a Lei 6.404, artigo 177, está de acordo com o CPC 00, estrutura conceitual básica da contabilidade e está de acordo com o CPC 26, apresentação das demonstrações contábeis”. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Inicialmente, cabe destacar que os trechos destacados não se referem a frases erradas, mas são entendidas como *misconceptions*, ou seja, concepções que precisam ser melhor contextualizadas na explicação do conceito. Cabe esclarecer que *misconceptions* não são erros propriamente ditos, mas se assemelham a eles, por contemplarem concepções equivocadas de determinados conceitos. No caso das transcrições destacadas, percebe-se que o contexto da explicação é coerente, porém são feitas conceituações que estão incompletas ou simplificadas, conforme a Estrutura Conceitual.

Caracterizar o ativo como bens e direitos é uma forma de simplificar o conceito, fazendo uma abstração simplista que pode comprometer a aprendizagem dos estudantes. Piccoli, Chiarello e Klann (2015) identificaram essa *misconception* ao aplicar um questionário a estudantes de contabilidade em diferentes fases do curso. 59% dos alunos responderam que ativo é o conjunto de bens e direitos de uma empresa (*misconception*), enquanto 22% dos alunos indicaram que é o recurso controlado pela entidade como resultado de eventos passados, do qual se esperam futuros benefícios econômicos. Ou seja, observou-se que uma porcentagem pequena dos estudantes observou o conceito de modo mais completo.

Essa ideia pode se relacionar com as noções preconcebidas, identificadas no ensino desse conceito. Noções preconcebidas são ideias, crenças ou opiniões formadas previamente, antes de se ter um conhecimento completo ou uma compreensão adequada sobre determinado assunto. Nesse contexto, é comum que professores ensinem inicialmente os ativos como sendo bens e direitos. Entretanto, isso pode formar uma noção do conceito que precisa ser corrigida ao longo do processo de aprendizagem do estudante durante a graduação, tendo em vista que o conceito vai além disso.

Em relação ao passivo, a caracterização como obrigações com terceiros é correta, porém incompleta. A Estrutura Conceitual elenca três critérios que devem ser satisfeitos para o conceito de passivo: a entidade possuir uma obrigação; a obrigação é de transferir um recurso econômico; e a obrigação é presente e como resultado de algum evento passado (Comitê de Pronunciamentos Contábeis, 2019). É necessário que docentes estejam cientes das *misperceptions* e atuem para ajudar os alunos a compreender o conceito corretamente (Chi, 2005). Uma das formas de se fazer isso é identificar e corrigir *misperceptions* durante o processo de ensino (Chi; Slotta; Leeuw, 1994). É possível observar algumas explicações que fazem isso no Quadro 7.

Quadro 7 - Trechos que Confrontam Algumas Noções Preconcebidas

| Código | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|--------|---------------|---------------|---|
| 026 | 27.686 | 1600 (6%) | “Pergunta para alguém, ‘o que é ativo, o que é passivo e o que é patrimônio líquido?’. Normalmente as respostas costumam ser as mesmas. Ativos são bens e direitos, passivos são obrigações e patrimônio líquido a diferença entre ativo e passivo. Mas eu quero que você entenda esses conceitos de uma forma mais abrangente.” |
| 028 | 39.903 | 2.100 (5%) | Beleza então, pessoal? Nem todos os bens e direitos... Eles serão considerados ativos, mas somente aqueles que se enquadrem nos critérios de reconhecimento, beleza? Esses critérios de reconhecimento são estudados aí no nosso curso... Beleza? Extrapolando até um pouquinho aqui da nossa dica. |
| 041 | 616 | 17 (3%) | “E além disso, tá, pessoal, fora esse conceito simples, simplificado de que passivo são as dívidas da empresa, é importante conhecer o conceito contábil conforme as normas legais da contabilidade e estrutura conceitual, né? Que o passivo é uma obrigação presente que é resultante, né, de um evento passado. É basicamente, né, qualquer obrigação que a empresa assume. Então, a obrigação de pagar salário, uma obrigação de pagar tributos, uma obrigação de pagar o empréstimo, financiamento, até distribuir lucro, né, distribuir dividendo [...] Então, obrigação presente, de hoje, decorrente de alguma ação, né, decorrente de empréstimo que eu peguei, ela, ela deriva de um evento passado e isso é para evitar, né pessoal, eu contabilizar uma dívida futura. Então passivo é uma obrigação presente resultado de um evento passado para a empresa, tá bom?” |
| 134 | 24.960 | 1.700 (7%) | “A ideia aqui não é discutir para ver qual o melhor [regime de caixa ou de competência], como muitos analistas e contadores fazem, mas sim te apresentar os dois métodos para que você saiba da importância deles em cada demonstração financeira, porque você precisa desse conhecimento para que consiga interpretar as informações financeiras das empresas ou se você trabalha com contabilidade e eventos contábeis”. |

Fonte: Dados da Pesquisa

No caso do ensino do conceito de ativo, além de caracterizá-los como bens e direitos, cabe ao docente contextualizar essa explicação dentro do conceito preconizado pela Estrutura Conceitual para evitar que os alunos tenham uma percepção equivocada do conceito. Moraes et al. (2022) afirmam que mesmo estudando o conceito de ativo ao longo da graduação, muitos

estudantes falham distinguir propriamente seu conceito. Isso pode ser explicado por possíveis *misperceptions* que ocorrem no início da aprendizagem, e certos entendimentos sobre um determinado assunto podem interferir na capacidade dos alunos de assimilar novos conceitos, pois as concepções equivocadas podem entrar em conflito com as informações corretas (Chi; Slotta; Leeuw, 1994).

Na pesquisa de Piccoli, Chiarello e Klann (2015), 62% dos estudantes conceituaram o passivo como “obrigações ou compromissos para com terceiros” (*misperception*), enquanto apenas 25% foram conseguiram compreender o conceito conforme a Estrutura Conceitual. Segundo Chi (2005), a compreensão errônea de certos conceitos contribui para a persistência dessas concepções equivocadas. Com base nisso, é necessário atuar nos cursos de contabilidade para evitar *misperceptions* no ensino de conceitos (Ay; Altin, 2019).

Além de *misperceptions* caracterizadas como noções preconcebidas, foi possível observar duas características dos vídeos que podem potencializar esse fenômeno, de modo que é possível os estudantes incorram em *misperceptions* com base na informação superficial e/ou descontextualizada transmitida no vídeo. Inicialmente, observa-se como um dos fatores a duração dos vídeos. Eles possuem uma média de 12 minutos, considerando que metade deles possuem duração média entre 1 e 9 minutos (Tabela 1). Uma característica das aulas, que é enfatizada pelos professores, é a praticidade e simplicidade na explicação. Isso pode contribuir para uma aprendizagem mais rápida, porém não muito aprofundado dos conceitos. O Quadro 8 mostra algumas falas que corroboram isso.

Quadro 8 - Comentários em Relação à Abordagem das Aulas no YouTube

| Vídeo | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|-------|---------------|---------------|--|
| 003 | 11.354 | 724 (6%) | “Você já conhece a minha metodologia. Vamos trazer com termos bem simples. Nada de copiar e colar o que está na norma. Vamos trazer usando analogias da nossa realidade para que você consiga entender, fixar e lembrar. Esse é o nosso intuito, facilitar o aprendizado. Depois você vai na norma e aprende os conceitos da norma. Aqui eu quero que você entenda através de analogias e exemplos simples”. |
| 074 | 40.125 | 2.000 (5%) | “Cara, 31 minutos... Vamos fazer o seguinte, vamos encerrar a nossa abordagem e na sequência nós entramos na parte de passivo”. |
| 103 | 154.855 | 6.000 (4%) | “Então, vamos lá, pessoal. Contabilidade básica, aula 1. Então, essa aula, pessoal, é uma aula bem direta, uma aula focada, tá? Uma prática, sem firulas, sem perder tempo. Vamos falar logo o que é cada coisa, tá? Como que você vai aplicar para você montar o balanço patrimonial”. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Os trechos destacados mostram que para alguns professores que ensinam pelo YouTube, não é necessariamente uma prioridade a profundidade conceitual e do conteúdo. O foco maior

é no tempo, na duração. Os professores enfatizam a simplicidade e a objetividade, evitando explicações complexas. Apesar dessa abordagem facilitar a compreensão inicial, também pode contribuir para *misconceptions*, pois uma excessiva simplificação pode levar a noções preconcebidas, pela falta de compreensão mais abrangente sobre o assunto.

Uma outra característica a ser abordada é em relação à organização do ensino nos vídeos, que revela uma abordagem fragmentada do conteúdo. No Quadro 8, observa-se que o professor interrompe a explicação porque o vídeo já tem 31 minutos, sugerindo que a continuidade ficará para um vídeo posterior. Esse recorte pode gerar aprendizagem incompleta. Em relação a isso, também se observa o nível de recorte das aulas, em que cada vídeo pode não representar uma explicação completa de um tema, mas um recorte do raciocínio e sequência das aulas. No Quadro 9, é possível observar essa fragmentação nos títulos dos vídeos.

Quadro 9 - Fragmentação das Aulas Observada nos Títulos

| Vídeo | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|-------|---------------|----------------|-----------------------------------|
| 005 | 372.753 | 16.000 (4%) | 42 – [...] (Contabilidade) |
| 028 | 39.903 | 2.100 (5%) | Dica #2 – [...] Ativo |
| 115 | 18.750 | 1.200 (6%) | Aula 16 - Questões [...] |

Fonte: Dados da Pesquisa

Os títulos foram suprimidos para evitar identificação. Entretanto, é possível observar a fragmentação, pois há vídeos que utilizam títulos numerados, indicando uma sequência de conteúdo. No entanto, isso pode gerar dificuldades na construção de um entendimento completo e integrado dos conceitos, pois cada vídeo representa um recorte do raciocínio e não necessariamente traz uma explicação completa sobre um tema.

Um dos principais problemas decorrentes dessa fragmentação é a aprendizagem incompleta e a falta de contexto, pois os estudantes podem assistir os vídeos fora da ordem ou assistir as aulas que escolher, sem se preocupar com a sequência. Além disso, podem assistir apenas um trecho da explicação e acreditar que já compreenderam o conceito. Para minimizar esse problema, seria importante que os professores reforçassem a interconexão entre os temas ao longo das aulas, incentivasse os alunos a seguir a sequência completa dos vídeos, pois a fragmentação do ensino nos vídeos do YouTube pode contribuir para a formação de *misconceptions* na aprendizagem.

Mesmo tendo algumas implicações negativas no ensino e aprendizagem, uma vez que representam distorções no entendimento dos conceitos, *misconceptions* fazem parte desse

processo. As concepções equivocadas podem afetar a formação do conhecimento, prejudicando a construção de uma base para a aprendizagem de novos conteúdos. No contexto da contabilidade, um campo que exige compreensão clara de conceitos que muitas vezes são complexos (Martins; Pelissaro, 2005), explorar e discutir os tipos *misperceptions* pode auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas que minimizem esses impactos negativos. Na seção a seguir, apresenta-se um outro tipo de *misperception* identificada: os mal-entendidos conceituais.

2.4.4 *Misperceptions* Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais

A seguir, discute-se *misperceptions* associadas a mal-entendidos conceituais.

Quadro 10 - *Misperceptions* Caracterizadas como Mal-Entendidos Conceituais

| Vídeo | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|-------|---------------|---------------|---|
| 003 | 11.358 | 724 (6%) | “De forma didática, esse não é o conceito exato que está lá na norma, mas para que você fixe, ativo são coisas boas, coisas que vão trazer dinheiro ou que tem o potencial de trazer dinheiro, né?” “Passivo, ao contrário do ativo, são coisas que tiram dinheiro da empresa. São coisas que são as obrigações, as dívidas que a empresa tem são coisas, entre aspas, ruins, né? São obrigações com terceiros, coisas que tiram o dinheiro da nossa empresa”. |
| 064 | 130.569 | 8.100 (6%) | “Vamos falar um pouquinho também o que não é tão legal, né, que são os passivos, as obrigações com terceiros, as obrigações que podem ser exigíveis e não exigíveis”. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação a essa categoria, Suprapto (2020) afirma que os mal-entendidos conceituais ocorrem quando os estudantes se ancoram em opiniões de especialistas de forma que limitam seu processo educacional. No trecho destacado, observa-se que o aspecto “ruim” atribuído ao passivo caracteriza juízo de valor, que pode moldar a aprendizagem, de modo que o estudante associe o ativo e o passivo a coisas boas ou ruins, em vez de entender as características de cada um. Ao interpretar o passivo com esse viés, o estudante tende a construir uma visão equivocada que pode interferir em análises e interpretações futuras, conforme aponta Suprapto (2020), pois ele pode ter dificuldades em resolver paradoxos ou conflitos que dependam do entendimento conceitual ao se apoiar nesses juízos de valor.

O trecho a seguir, de outro vídeo, mostra outra explicação que vai nessa linha, demonstrando que passivos não são ruins (Quadro 11). Entretanto, observa-se que é um vídeo menos visualizado do que os do Quadro 10.

Quadro 11 - Trechos que Confrontam Algumas Mal-Entendidos Conceituais

| Vídeo | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|-------|---------------|------------|---|
| 041 | 616 | 17 (3%) | “Eu como comprador ou como gestor vou fazer uma análise, né, do que decorre esse passivo. Será que é por causa das operações ou foi porque foi realizado uma expansão, né? Então, por exemplo, se eu quero expandir minha empresa eu posso ter que contratar financiamento. Então nem sempre ter um passivo é algo ruim, porque às vezes é necessário para expansão e ampliação da nossa receita né pessoal”. |

Fonte: Dados da Pesquisa

A Estrutura Conceitual não atribui um conceito como bom ou ruim, mas foca em atribuir as características de cada um dos elementos. Ativos não são sempre “bons” apenas por representarem recursos, já que, sem movimentar contas do passivo, muitos ativos não seriam possíveis de adquirir. Passivos também não são sempre ruins, pois também fazem parte do patrimônio e são meios necessários para conseguir ativos. Desse modo, chama-se a atenção para o cuidado que o docente deve ter ao colocar juízos de valor em relação aos conceitos que está ensinando.

Essa discussão mostra como o próprio docente pode ser uma fonte de *misconceptions*, conforme apontam Yates e Marek (2014) e Bayuni, Sopandi e Sujana (2018). Apesar de ser contraintuitivo, é possível que as informações que o docente emite durante uma explicação podem fazer com que os discentes adquiram concepções equivocadas acerca de determinados conceitos.

Considerando-se que o foco da pesquisa foram os vídeos mais relevantes do YouTube sobre os conceitos de contabilidade selecionados, com foco no ensino de conceitos oriundos da Estrutura Conceitual, era de se esperar que os professores que ensinam por essa plataforma tivessem razoável conhecimento da contabilidade. Portanto, é natural que aparecem apenas erros mais “sutis” o que acabaram sendo classificados em apenas duas categorias (noções preconcebidas e mal-entendidos conceituais). No entanto, se ampliar a busca para vídeos relativos a outros conceitos que não foram o foco da pesquisa, é de esperar que as outras *misconceptions* (crenças não científicas, equívocos sobre línguas locais e equívocos factuais) também apareçam.

2.4.5 Fatores que podem Minimizar *Misconceptions* Observados no Contexto do YouTube

Apesar de alguns aspectos contribuírem para *misconceptions* no ensino e aprendizagem por meio dos vídeos, foi possível observar dois fatores que podem minimizar isso. Um deles é a riqueza de exemplos, fictícios ou reais, mencionados pelos professores no momento da

explicação. Se por um lado os vídeos deixam a desejar em aprofundamento teórico e conceitual, observou-se muitos exemplos que são úteis para ilustrar os conceitos. Apesar de haver uma tendência de padronização na explicação dos conceitos de ativo como sendo bens e direitos, por exemplo, cada vídeo exemplificava de modo diferente, fazendo com que o discente pudesse associar esse conceito a diferentes exemplos. Desse modo, um estudante que assiste a diversos vídeos para aprender um conceito no YouTube pode visualizar diversos contextos de aplicação prática.

Identificou-se também que a resolução de questões conceituais podem ser bons meios de minimizar *misconceptions*, conforme se pode observar no Quadro 12.

Quadro 12 - Questões como Ferramentas de Minimizar *Misconceptions*

| Vídeo | Visualizações | Curtidas | Transcrição (Trecho) |
|-------|---------------|---------------|---|
| 074 | 40.125 | 2.000 (5%) | “Vamos ver como é que isso aí, né, pode ser explorado em prova. Já foi explorado em prova aí. Duas questões na tela. Créditos incobráveis. Créditos incobráveis e estoques de medicamentos vencidos não representam ativos [...] Certo ou errado? Certo, por quê? Por que eles são incobráveis e estão vencidos, ou seja, o benefício econômico [...] não está satisfeito. Olha lá o que diz [...] Recurso é um direito que tem o potencial de produzir. Ora, se o crédito é incobrável, ele não tem o potencial de benefício. Não há potencial de benefício econômico. Medicamento vencido, como é que ele vai vender? Uma entidade, uma farmacêutica, se venceu, já era, perdeu, então ele vai ter que considerar isso aí”. |
| 172 | 26.920 | 1.500 (6%) | “A próxima questão diz o seguinte, de acordo com o regime de competência, as receitas e despesas são consideradas em função dos recebimentos ou dos pagamentos. E aí, galera? Certo ou errado? Esse segundo item ele está errado. Por quê? Por que não é ‘em função’. Aqui estaria correto se tivesse escrito ‘independente’. Se tivesse escrito ‘independentemente de pagamento/recebimento’, aí sim, estaria correta. Beleza?” |

Fonte: Dados da Pesquisa

A resolução de questões nos vídeos do YouTube pode ser uma ferramenta útil para minimizar *misconceptions*, pois permite que os alunos confrontem suas compreensões com o enunciado da questão. O Quadro 12 apresenta exemplos de vídeos em que os professores utilizam questões para reforçar o conteúdo, mostrando como determinados temas são cobrados em provas e esclarecendo possíveis erros conceituais.

A inclusão de questões nos vídeos pode contribuir para aprofundar a aprendizagem, o que pode ser especialmente importante em um ambiente como o YouTube, em que muitas aulas são curtas e focadas em explicações simplificadas. No entanto, para que a resolução de questões seja eficaz na minimização de *misconceptions*, é importante que os professores não apenas forneçam a resposta correta, mas também expliquem o raciocínio por trás dela. Caso contrário, os alunos podem ficar sem entender os fundamentos da resposta.

2.5 Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi identificar os tipos de *misconceptions* em vídeos que ensinam conceitos de contabilidade que estão divulgados no YouTube. Para isso, utilizou-se a pesquisa documental, analisando vídeos que abordam conceitos contábeis: ativo, passivo, patrimônio líquido, receita, despesa, regime de caixa e regime de competência.

Os resultados mostraram que existem *misconceptions* com relação aos sete conceitos analisados no contexto do YouTube: ativo, passivo, patrimônio líquido, receitas, despesas, regime de caixa e regime de competência. Essas *misconceptions* foram categorizadas como noções preconcebidas e mal-entendidos conceituais. Além disso, considerando o contexto do YouTube e o conteúdo analisado, foi possível extrapolar as categorias definidas previamente e postular outros aspectos que podem causar ou minimizar as *misconceptions*.

Como possíveis fatores que podem causar *misconceptions*, foi identificada a curta duração dos vídeos e a forma de organização das aulas, pela fragmentação do conteúdo. Como fatores que podem minimizar as *misconceptions*, identificou-se a riqueza de exemplos e casos práticos que os vídeos abordam e a possibilidade de fixar os conceitos por meio de questões conceituais. Conclui-se que, embora os vídeos sejam ferramentas úteis, especialmente pela aplicação prática e exemplos abordados, eles precisam ser melhor trabalhados para proporcionar um conteúdo mais aprofundado a fim de minimizar as *misconceptions*.

Como contribuição teórica, ampliou-se a compreensão sobre os tipos de *misconceptions* no ensino de contabilidade, destacando a originalidade da pesquisa por considerar o contexto do ensino e aprendizagem por meio de vídeos. Foram identificados fatores específicos do formato das aulas no YouTube que podem implicar na ocorrência de *misconceptions*, ampliando as discussões sobre os desafios do ensino de contabilidade nesse contexto.

De forma prática, docentes de contabilidade conseguem visualizar quais são os tipos das *misconceptions* em vídeos e como elas podem trazer implicações para a aprendizagem, de modo a planejar o ensino e explicação de conceitos buscando evitar abordar o conteúdo de modo a incorrer em *misconceptions*. Incentiva-se também que os docentes observem possíveis *misconceptions* nos vídeos antes de recomendá-los aos estudantes. Em relação aos discentes, as implicações também são para que sejam mais cautelosos quanto ao conteúdo disponível no YouTube. Uma estratégia que pode ser utilizada pelos discentes ao aprender por meio de vídeos é a recomendação de assistir a mais de um vídeo quando for aprender um conceito, inclusive buscar escolher vídeos de diferentes canais e produtores de conteúdo. Essa pode ser uma forma

de se aprofundar teoricamente, com a possibilidade de aprender por meio de várias explicações, abordagens e perspectivas, considerando que existem diversas formas de explicação de um mesmo conceito no YouTube.

É necessário reconhecer algumas limitações da pesquisa. Inicialmente, pela influência do algoritmo do YouTube. Apesar da busca ter sido feita sem associação a uma conta de usuário, o algoritmo pode influenciar a ordem dos vídeos exibidos, o que consequentemente impacta a amostra selecionada para análise. A escolha de termos para a busca também pode ter influenciado nesse sentido. Outro ponto é que o foco foi nas transcrições dos vídeos e comentários dos usuários, o que desconsiderou elementos audiovisuais na análise. Apesar de serem limitações inerentes à pesquisa nesse contexto, cabe considerar que os resultados foram derivados das características da plataforma utilizada. Além disso, os resultados não podem ser generalizados, uma vez que a análise foi realizada sobre um conjunto de 108 vídeos, o que representa apenas uma fração do conteúdo disponível na plataforma.

Diante das limitações, pode-se traçar um horizonte de outras pesquisas que podem ser realizadas a partir dessa. Inicialmente, recomenda-se a replicação da pesquisa no YouTube com outros termos, relativos a outros conceitos contábeis. Pode-se também pensar em pesquisas que analisem elementos audiovisuais, como sons e imagens que compõem os vídeos pela lente da semiótica, por exemplo. Além disso, casos específicos podem ser selecionados para estudo, como canais do YouTube com características diversas.

A investigação também pode ser expandida para outras redes sociais, como o Instagram e TikTok, que também possuem conteúdos educativos. Uma outra possibilidade seria a análise de cursos de contabilidade em plataformas como Udemy e Hotmart, nas quais o estudante tem acesso ao conteúdo completo desenvolvido pelo docente. Isso permitiria compreender o fenômeno em um contexto diferente do YouTube, com maior profundidade e sistematização do ensino. Recomenda-se também que se aprofunde na investigação acerca dos estudantes que estudam por meio de vídeos e professores que produzem conteúdo para essas plataformas, como meio de obter uma compreensão mais abrangente desse fenômeno, o que é realizado nos capítulos seguintes.

3 ENTRE A SALA DE AULA E O YOUTUBE: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE A APRENDIZAGEM POR MEIO DE VÍDEOS NO YOUTUBE

Entre as estratégias de aprendizagem em Contabilidade, estudantes têm recorrido ao YouTube como fonte de apoio. Embora a plataforma disponibilize amplo conteúdo educacional, ainda é pouco compreendido como estudantes de Ciências Contábeis aprendem nesse ambiente. Assim, este estudo teve por objetivo identificar as percepções e experiências desses estudantes acerca da aprendizagem por meio de vídeos no YouTube. Foram conduzidas entrevistas com graduandos de Contabilidade. Os dados foram analisados utilizando a análise por template, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa, que estabelece que a aprendizagem ocorre quando o material é potencialmente significativo, o aprendiz possui conhecimentos prévios relevantes e há disposição para aprender, possibilitando a integração de novos conhecimentos à estrutura cognitiva existente. Os resultados evidenciam que os vídeos são mobilizados como complemento ao estudo formal, como alternativa quando a explicação docente não é suficiente e, em alguns casos, como ponto inicial de aprendizagem conceitual. A disposição para aprender se manifesta, sobretudo, na preparação para provas e para o Exame de Suficiência, bem como quando os vídeos são recomendados por professores. O YouTube se configura como material potencialmente significativo, ainda que os critérios de confiabilidade, abordagem e duração para escolha do vídeo variem entre os estudantes. Conclui-se que a plataforma pode favorecer a aprendizagem, desde que seu uso seja acompanhado de mediação crítica, a fim de evitar concepções equivocadas. Os achados oferecem implicações práticas para professores e produtores de conteúdo e contribuem teoricamente ao demonstrarem a aplicabilidade da aprendizagem significativa no contexto do YouTube.

3.1 Introdução

Estudantes de Ciências Contábeis adotam diversas estratégias de aprendizagem (Castro; Miranda; Leal, 2016). As formas de aprender são dinâmicas e subjetivas (Laffin, 2015), o que significa que não se restringem aos ambientes acadêmicos regulados. A literatura distingue a aprendizagem formal (que ocorre em instituições como escolas e universidades, com currículo e avaliação), a aprendizagem não formal (organizada, mas fora de instituições formais, como cursos livres, plataformas e vídeos educacionais) e a aprendizagem informal, que é espontânea, não estruturada e resultante da interação cotidiana com informações (Santos; Stadler, 2020).

Nesse espectro, o YouTube se configura como um ambiente típico de aprendizagem não formal, frequentemente utilizado por estudantes de contabilidade para apoiar a compreensão dos conteúdos ensinados em espaços formais. Assim, é possível aprender por meio de diversas fontes, como aulas expositivas, resolução de exercícios, leitura de textos, escuta de áudios, pesquisa na internet e assistência a vídeos (Fleming, 2001).

A respeito da aprendizagem por meio de vídeos, o YouTube é uma ferramenta que auxilia nesse processo ao disponibilizar uma infinidade de conteúdos educacionais em sua plataforma virtual (Coelho; Bottentuit Junior, 2019; Nagumo; Teles; Silva, 2020). A plataforma pode ser utilizada de forma simples e gratuita, permitindo a troca de informações entre usuários e o acesso a novos conhecimentos. Trata-se de um recurso amplamente utilizado por estudantes de contabilidade (Galvão, 2019), em um cenário em que o consumo educacional de vídeos cresceu acentuadamente durante e após a pandemia de Covid-19 (Dung, 2020; Long; Halim; Hanid, 2023; Mejía; Vargas; Gatica, 2024). Segundo relatórios de mercado, o YouTube é atualmente a segunda maior plataforma de busca do mundo (Hartmann, 2021; Think with Google, 2022), e os conteúdos educacionais figuram entre as categorias mais consumidas globalmente (Pew Research Center, 2020; Statista, 2023), incluindo áreas como contabilidade (Coelho; Bottentuit Junior, 2019; Galvão, 2019).

Os modos pelos quais os estudantes aprendem podem ser compreendidos sob diversas perspectivas teóricas. Uma delas é a aprendizagem significativa, que considera que o conhecimento é construído a partir da integração entre novas informações e o conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do estudante (Ausubel, 2000). Embora essa teoria já tenha sido aplicada a metodologias presenciais e formais no ensino de contabilidade (Vendramin; Araujo, 2020; Lima, 2023; Roque; Leal; Barbosa, 2023), cabe investigar a sua aplicação no contexto do YouTube.

Ausubel (2000) se propôs a compreender como o conhecimento é organizado na mente e como novas informações são incorporadas a essa estrutura cognitiva. O proponente dessa teoria não a vinculou a um tipo específico de ambiente educacional, mas sim a condições cognitivas da aprendizagem humana. Assim, este estudo se propõe a analisar, sob a lente de Ausubel, um ambiente de aprendizagem não formal (o YouTube) utilizado como apoio no processo formativo em contabilidade para construir a aprendizagem significativa.

Quando se trata de aprender virtualmente, isso exige um alto nível de responsabilidade pela aprendizagem por parte do aluno, pois reduz a participação docente (Sieber, 2005). Apesar da literatura apontar a crescente disponibilidade de conteúdos educacionais no YouTube, bem

como seus aspectos positivos e negativos, não se sabe como ocorre, efetivamente, a aprendizagem de estudantes de Ciências Contábeis nesse ambiente não formal.

Diante desse cenário, cabe explorar se e em que condições os vídeos contribuem para a construção de significados, dadas as diferenças entre esse ambiente e a sala de aula. Nesse contexto, é pertinente investigar como a aprendizagem por meio do YouTube pode se configurar como uma forma significativa de aprendizagem para esses estudantes. Com base nisso, questiona-se: como se dá a aprendizagem significativa dos estudantes de contabilidade por meio de vídeos no YouTube?

O objetivo desta pesquisa é identificar as percepções e experiências de estudantes de graduação em ciências contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. A ideia da pesquisa foi, ao mesmo tempo, captar as impressões deles sobre o YouTube, bem como suas vivências com a plataforma. Para isso, foram entrevistados 26 estudantes de graduação em ciências contábeis que afirmaram utilizar o YouTube para estudar contabilidade.

O estudo se justifica pela crescente utilização de vídeos na aprendizagem contábil e pelo fato de que compreender como esse recurso atende (ou não) às condições da Teoria da Aprendizagem Significativa pode orientar tanto a prática docente quanto o uso adequado do YouTube por estudantes. Braga e Peters (2019) argumentam que o ensino e aprendizagem devem se ajustar às características de seu tempo e da sociedade na qual as instituições educacionais estão inseridas. Neste sentido, os resultados do presente estudo contribuem teoricamente ao demonstrar a aplicabilidade da aprendizagem significativa no contexto do YouTube, alinhando a teoria ao contexto contemporâneo.

De modo prático, os resultados desta pesquisa podem oferecer diversas contribuições práticas. A docentes da área de Ciências Contábeis, auxiliando-os a integrar o YouTube de forma estratégica em seus planos de ensino, sugerindo tipos de vídeos, formatos e momentos de uso que maximizem a assimilação de novos conhecimentos e a retenção do aprendizado. No que tange a estudantes, a pesquisa provê uma espécie de guia para o uso mais eficiente do YouTube como ferramenta de estudo, alertando-os para as condições de uso que facilitam a aprendizagem significativa em contraposição ao mero consumo passivo de informação. Para produtores de conteúdo, os achados podem servir como um *feedback* para que possam refinar seus métodos, considerando as percepções e necessidades de estudantes que utilizam a plataforma. Para as instituições de ensino, é possível se pensar na criação de políticas para o uso do YouTube dentro e fora das aulas, promovendo uma melhor curadoria de conteúdo.

3.2 Fundamentação Teórica

3.2.1 Teoria da Aprendizagem Significativa e Condições para a sua Ocorrência

A Aprendizagem Significativa parte da conexão entre conhecimento prévio e conhecimento novo, de modo que tais conexões alteram a estrutura cognitiva pré-existente (Vendramin; Araujo, 2020). Segundo essa perspectiva, à medida que o estudante interage sucessivamente com o conteúdo, sua aprendizagem se torna mais proveitosa (Ausubel, 1963). Nesse contexto, o professor precisa identificar os conhecimentos prévios do aluno para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 2015).

Essa teoria se consolidou com base nas observações de Ausubel (1963). O autor buscava entender como a nova informação é integrada no que o aluno já conhece. Assim, seus trabalhos desafiavam o ensino tradicional, que muitas vezes se concentra na memorização de informações desconectadas, um fenômeno caracterizado como aprendizagem mecânica. A aprendizagem mecânica ocorre quando o estudante não possui o conhecimento prévio relevante e necessário, o que o induz a internalizar a informação, porém de forma desconectada do conhecimento que já possui (Ausubel; Novak; Hanesian, 1968).

Dessa forma, a aprendizagem é mais profunda e duradoura, diferentemente da aprendizagem mecânica, em que as informações são simplesmente memorizadas sem serem compreendidas ou vinculadas a conhecimentos prévios. Para que a aprendizagem seja eficaz, o novo conhecimento deve estar ligado a conceitos e ideias que o aluno já possui em sua estrutura cognitiva. Assim, a teoria pressupõe que, entre todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante é o que o aluno já sabe, o que deve servir de ponto de partida para a aprendizagem (Ausubel, 1963; Moreira, 2015). O ensino deve ser um diálogo que se baseia nos saberes e na vivência do aluno, ou seja, o que ele já sabe e sua cultura, para gerar uma aprendizagem crítica (Freire, 1983).

Agra *et al.* (2019) mostram como antecedentes: o conhecimento prévio dos alunos, o material instrucional potencialmente significativo e a disposição dos alunos para aprender. O conhecimento prévio é o que se alinha ao novo, o que torna a aprendizagem significativa (Agra *et al.*, 2019). Em relação ao material, ele deve ser selecionado pelo professor (Vendramin; Araujo, 2020) e ser relevante e adequado à estrutura cognitiva do aluno (Agra *et al.*, 2019). A disposição para aprender se caracteriza pela motivação e pelo compromisso do estudante em compreender o significado do conteúdo, em vez de apenas memorizá-lo mecanicamente. Sobre a disposição para aprender na área contábil, Galvão e Schneider (2023) observam que as

metodologias ativas e os recursos digitais ajudam o estudante a manter maior motivação para estudar e desenvolver habilidades cognitivas e sociais.

Estudos ancorados nessa teoria têm demonstrado a aplicabilidade da aprendizagem significativa. Vendramin e Araujo (2020) verificaram como a aprendizagem significativa ocorre por meio de metodologias ativas no ensino de contabilidade. Para isso, foi aplicada a técnica de casos no ensino em uma disciplina de Contabilidade Introdutória. Como resultados, as autoras mostraram que essa estratégia atende aos três fatores exigidos pela teoria para que a aprendizagem seja significativa: os conhecimentos prévios são desenvolvidos nas aulas teóricas; os casos para ensino aplicados são os materiais significativos, por serem de empresas próximas ao cotidiano dos estudantes; e a disposição para aprender é exercitada pela aplicação da metodologia ativa, que aumenta as chances do estudante se dispor a aprender.

A pesquisa de Lima (2023) analisou as percepções dos docentes sobre as competências técnicas e habilidades profissionais desenvolvidas pelos estudantes no componente curricular de Contabilidade Introdutória, à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados indicam que o conhecimento prévio em contabilidade introdutória é desenvolvido nas aulas expositivas e pode ser potencializado por meio de metodologias ativas. Entretanto, os estudantes, em geral, demonstram baixa predisposição a aprendizagem nesse estágio inicial do curso, em razão da imaturidade acadêmica e da ausência de experiências práticas, o que se reflete em comportamentos como a realização de atividades de última hora e a dificuldade em desenvolver autonomia na aprendizagem. Os docentes destacam, ainda, que os materiais didáticos utilizados são superficiais e carecem de aplicações práticas, enquanto a linguagem técnica das normas contábeis dificulta a compreensão dos iniciantes. Roque, Leal e Barbosa (2023) discutem que a aprendizagem significativa pode ocorrer quando o estudante realiza atividades avaliativas, como listas de exercícios, questionários, fichamentos e atividades práticas.

Galvão e Schneider (2023) argumentam que a aprendizagem significativa depende tanto do comprometimento do estudante quanto da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas pelo docente, incluindo o uso de metodologias ativas e de recursos digitais. A literatura mostra que a aprendizagem significativa se aplica tanto ao ensino quanto à aprendizagem em contabilidade. Entretanto, os estudos não exploram como a teoria é aplicada ao contexto da aprendizagem não formal, o que, por exemplo, se observa nos vídeos do YouTube, o que pode trazer contribuições por se tratar de um formato de aprendizagem diferente do formal, obtido na sala de aula.

3.2.2 Aprendizagem por meio de Vídeos

A aprendizagem formal ocorre em instituições regulamentadas, como escolas e universidades (Santos; Stadler, 2020). Contudo, a aprendizagem pode ocorrer de outras formas. É cada vez mais comum estudantes aprenderem por meio de redes sociais, por exemplo (Santos, 2022). Esse é considerado um ambiente de aprendizagem não formal (Santos; Stadler, 2020). Coovadia e Ackermann (2021) apontam que na educação formal, as instituições de ensino superior passaram a aprimorar suas práticas de ensino e aprendizagem, integrando pedagogias digitais em seus cursos, o que inclui a utilização de vídeos. Assim, percebe-se a interrelação entre os recursos de aprendizagem formais e não formais.

Com a facilidade de comunicação e de acesso ao conhecimento, estas novas tendências vêm influenciando a educação, tanto na organização dos currículos quanto nas metodologias de ensino e aprendizagem (Braga; Peters, 2019). Uma delas é a utilização de vídeos no processo de aprendizagem dos estudantes. Assistir vídeos *online* é uma das atividades que usuários mais realizam na *internet* (Nagumo; Teles; Silva, 2020), tanto para fins de entretenimento quanto de informação (Coelho; Bottentuit Junior, 2019).

Isso ocorre porque o vídeo é uma das ferramentas que fornecem muitos sinais visuais e é um componente essencial que estimula os sentidos auditivo e visual de alunos, processando informações para facilitar a construção de conhecimento e proporcionar uma compreensão mais clara (Long; Halim; Hanid, 2023). Nesse sentido, Fessler (2012) relatou uma experiência em que passou a gravar as aulas ao longo do semestre, inicialmente como áudio, depois como vídeo, e disponibilizou essas gravações por meio do iTunes U e do YouTube. O autor trata o YouTube como uma extensão do pódio, isto é, um espaço complementar onde o ensino continua acontecendo, especialmente para alunos que faltaram à aula, têm dificuldades de aprendizagem, não conseguem enxergar o que está escrito no quadro, ou possuem outras necessidades de acessibilidade.

Ewelt-Knauer et al. (2025) investigaram se o uso de vídeos animados baseados no conceito de *edutainment*, que combina educação e entretenimento, aumenta a motivação e o desempenho de estudantes em uma disciplina introdutória de contabilidade. Os autores encontram evidências de que os vídeos elevam significativamente tanto a motivação quanto os resultados acadêmicos. Esses achados indicam que o uso de vídeos educacionais pode ampliar a disposição dos estudantes para aprender, ao tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e acessível. A presente investigação pretende explorar esse aspecto a partir de vídeos disponíveis no YouTube, utilizados por estudantes de graduação em ciências contábeis.

O YouTube é uma rede social que oferece recursos para divulgar conteúdo de diversos tipos (Gomes; Oliveira, 2023), inclusive conteúdo educacional. A rede é considerada um ambiente de aprendizagem não formal (Santos; Stadler, 2020). Moreira, Santana e Bengoechea (2020) alertam que não substituem os ambientes formais, mas sim os complementam. Na mesma linha, Orús *et al.* (2016) discutem que o YouTube é utilizado, na maioria das vezes, apenas para complementar o ensino em sala de aula. Amorim e Mercado (2022) discutem que o YouTube não substitui outras fontes de conhecimento, como livros e a interação com o professor. Costa (2022) evidencia que, nesse contexto, o diálogo professor-aluno permanece importante. Long, Halim e Hanid (2023) corroboram, indicando que aprender apenas assistindo a vídeos não é suficiente, pois ainda há maneiras de ampliar as oportunidades de aprendizagem e o engajamento de alunos com os vídeos, se os vídeos forem produzidos de forma adequada e proposital.

O YouTube é conhecido por permitir o compartilhamento de informações por meio de vídeos (Galvão, 2019). A plataforma é capaz de estimular a aprendizagem de estudantes universitários (Coelho; Bottentuit Junior, 2019). Como consequência, discentes têm utilizado essas ferramentas de forma autônoma. Na contabilidade, estudantes a utilizam como suporte para se preparar para o exame de suficiência, de modo que assistem vídeos com professores resolvendo questões de provas anteriores para auxiliar a realizar o exame (Galvão, 2019). Coovadia e Ackermann (2021) mostram que os estudantes consideraram os vídeos do YouTube como uma ferramenta de aprendizagem útil para melhorar sua compreensão sobre os princípios básicos de contabilidade, melhorando seu desempenho em avaliações. Ribeiro *et al.* (2024) mostram que os docentes de contabilidade também utilizam o YouTube para apoiar o processo de ensino e aprendizagem.

O YouTube possui algumas características, como conteúdo de acesso rápido, facilidade na partilha de materiais, conhecimento e experiências e possibilidade de aprendizagem colaborativa e participativa (Moreira; Santana; Bengoechea, 2020). Nesse contexto, estudantes que o utilizam para estudar vêm se tornando agentes mais ativos no processo de aprendizagem, pois frequentemente buscam, por conta própria, a explicação de determinados temas abordados em sala de aula (Coelho; Bottentuit Junior, 2019). Entretanto, Long, Halim e Hanid (2023) mostram que a aprendizagem por meio de vídeos também pode se caracterizar como mais passiva, na qual o estudante apenas assiste ao conteúdo, sem muito pensamento crítico.

Além disso, o aumento do conteúdo produzido para redes sociais, como é o caso do YouTube, suscita algumas preocupações, como a necessidade de certo ceticismo diante do conteúdo difundido nos espaços virtuais desinformativos (Hussein; Juneja; Mitra, 2020). Isso

porque a internet contém informações incorretas e inadequadas, o que pode levar a diversas concepções errôneas entre quem consome esse conteúdo (Acar Sesen; Ince, 2010). Clifton e Mann (2010) alertam para a necessidade de cautela ao utilizar o YouTube como ferramenta de aprendizagem, pois o conteúdo publicado na plataforma é livre de controle rigoroso e, em alguns casos, pode conter informações incorretas ou imprecisas. Costa (2022) também sugere que se realizem mais pesquisas para determinar quais aspectos dos vídeos podem ser alterados para melhorar sua qualidade.

Considerando as condições para a ocorrência da aprendizagem significativa, é importante refletir sobre a possibilidade de o estudante reter concepções equivocadas sobre determinado conceito quando o consumo de vídeos não atende à teoria proposta. O conhecimento prévio funciona como a “âncora” da aprendizagem (Ausubel, 2000). Se o aluno já tem ideias equivocadas ou não conhece o assunto e encontra um vídeo com concepções equivocadas, o novo conteúdo se alinha a essas ideias, reforçando o erro. Sobre a disposição para aprender, ela indica o interesse e o empenho do estudante em buscar o material (Ausubel, 2000).

Ainda em relação ao material significativo, cabe discutir que no contexto do YouTube, os vídeos muitas vezes são sugeridos ao usuário por meio de um algoritmo. Santos (2022) discute como os algoritmos, o engajamento e as redes sociais afetam os estudantes. O autor apresenta as implicações da difusão de notícias e informações falsas nas redes sociais, concluindo que o nível de engajamento dos usuários influencia a propagação da informação, independentemente de sua veracidade. Assim, segundo a pesquisa, pessoas que comentam, compartilham e curtem um conteúdo, independentemente de sua veracidade, contribuem para o seu impulso.

Apesar de a literatura evidenciar tanto a ampla disponibilidade de conteúdos educacionais no YouTube quanto os aspectos positivos e negativos associados ao uso da plataforma, ainda há uma lacuna quanto à compreensão de como se dá, efetivamente, o processo de aprendizagem de estudantes de contabilidade nesse ambiente. Esse cenário aponta para a necessidade de uma investigação que permita compreender as nuances de como os discentes se apropriam desse recurso e quais estratégias utilizam nesse contexto de aprendizagem.

3.3 Percurso Metodológico

O presente estudo se caracteriza como descritivo e de abordagem qualitativa, de modo que a construção e a análise de dados foram guiadas epistemologicamente pelo paradigma

interpretativista. Para atingir o objetivo proposto, os dados foram construídos a partir de entrevistas individuais e analisados por meio da técnica de análise por *templates*.

Inicialmente, foi criado um roteiro de perguntas semiestruturado e planejada a interação com estudantes (Apêndice A). Com base na revisão da literatura, o roteiro inicial continha 13 perguntas. Cada entrevista começa com uma saudação e uma breve explicação do contexto e dos objetivos do estudo. Em seguida, são feitas as perguntas. Para encerrar, agradece-se a participação do estudante e o pesquisador se coloca à disposição para contato futuro sobre dúvidas que possam surgir ou sobre o interesse do participante pelos resultados.

Após a finalização do roteiro, foram recrutados estudantes de graduação em ciências contábeis que costumam aprender contabilidade no YouTube. A abordagem dos participantes ao convite de participação na pesquisa consistiu em três estratégias principais. Na primeira delas, os pesquisadores convidaram diretamente, via WhatsApp, pessoas de seu círculo pessoal que atendiam aos critérios de participação. Ressalta-se que, embora essa parte do recrutamento tenha se iniciado a partir do círculo de contatos do pesquisador, a participação não esteve condicionada a vínculos pessoais ou institucionais específicos, sendo assegurado que todos os participantes atendessem aos mesmos critérios de elegibilidade. Ademais, a diversidade de estratégias de recrutamento, como complementada pelas descritas no parágrafo seguinte, contribuiu para ampliar a heterogeneidade do grupo, mitigando possíveis vieses.

Na segunda estratégia, foi solicitado a colegas e amigos que, potencialmente, poderiam conhecer estudantes que atendessem ao perfil da pesquisa, que enviassem o convite, também via WhatsApp. Uma terceira estratégia foi o contato com alguns professores universitários para solicitar que encaminhassem o convite aos seus alunos. Nesse último caso, a comunicação com alguns professores ocorreu via WhatsApp e com outros por e-mail.

Em todas as abordagens, o convite continha os seguintes elementos: nome do pesquisador principal e sua afiliação institucional, o objetivo da pesquisa, perfil do participante, informações sobre o formato e duração da entrevista, um breve aviso sobre a garantia de sigilo, confidencialidade e anonimato dos participantes e, por fim, os dados de contato do pesquisador para agendamento ou esclarecimentos. E a partir dos convites encaminhados por colegas, amigos e professores, os estudantes atingidos e interessados na participação entraram em contato com o pesquisador principal, demonstrando interesse em conceder a entrevista.

Em pesquisas que utilizam entrevistas como fonte de dados, o número final de participantes geralmente é definido quando se atinge a saturação teórica (Glaser; Strauss, 1967), ou seja, quando novas entrevistas não fornecem informações adicionais aos achados da pesquisa. Ao final do processo de aplicação das estratégias de recrutamento dos participantes,

foi possível agendar e realizar entrevistas com 26 estudantes: 7 de conhecimento direto dos pesquisadores, 7 obtidos por convite feito por colegas e amigos e 12 por indicação ou intermédio de professores contatados.

Os 26 estudantes são caracterizados por pertencerem a diferentes gêneros, idades, instituições de ensino e regiões brasileiras e estão em diferentes períodos do curso de graduação em ciências contábeis, conforme se observa no Quadro 13, organizado na ordem das entrevistas.

Quadro 13 - Perfil das Pessoas Entrevistadas

| Nome (Fictício) | Gênero | Idade | Localização da Instituição | Categoria Administrativa | Modalidade do Curso | Turno | Semestre |
|-----------------|-----------|-------|----------------------------|--------------------------|---------------------|----------|----------|
| Ana | Feminino | 31 | Pernambuco | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Nina | Feminino | 39 | São Paulo | Pública | Presencial | Noturno | 10 |
| Gabi | Feminino | 21 | Santa Catarina | Pública | Presencial | Matutino | 5 |
| Helô | Feminino | 22 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 7 |
| Nanda | Feminino | 34 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 8 |
| Rui | Masculino | 26 | Pará | Pública | Presencial | Noturno | 10 |
| Lia | Feminino | 27 | Pará | Pública | Presencial | Matutino | 6 |
| Guto | Masculino | 18 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Noturno | 1 |
| Jota | Masculino | 21 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Noturno | 5 |
| Nara | Feminino | 23 | Distrito Federal | Pública | Presencial | Matutino | 10 |
| Ema | Feminino | 23 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Will | Masculino | 23 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Ayla | Feminino | 22 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Renê | Masculino | 22 | Bahia | Pública | Presencial | Noturno | 3 |
| Cora | Feminino | 25 | Minas Gerais | Particular | A Distância | - | 8 |
| Ian | Masculino | 33 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Enzo | Masculino | 19 | Piauí | Pública | Presencial | Noturno | 2 |
| Davi | Masculino | 23 | Minas Gerais | Particular | Presencial | Noturno | 8 |
| Dan | Masculino | 24 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Luna | Feminino | 18 | Paraíba | Pública | Presencial | Noturno | 1 |
| José | Masculino | 21 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 4 |
| Beto | Masculino | 24 | Mato Grosso | Pública | Presencial | Noturno | 7 |
| Ben | Masculino | 28 | Pará | Pública | Presencial | Noturno | 8 |
| Rute | Feminino | 55 | Mato Grosso do Sul | Pública | Presencial | Noturno | 6 |
| Mari | Feminino | 22 | Minas Gerais | Pública | Presencial | Integral | 5 |
| Yara | Feminino | 22 | Ceará | Particular | Presencial | Noturno | 8 |

Fonte: Elaborado pelo Autor

Os nomes dos estudantes foram anonimizados para garantir a confidencialidade de suas respostas, desse modo, foram substituídos por pseudônimos. Os estudantes que participaram da pesquisa vieram de 15 instituições de ensino superior, localizadas em 12 estados das cinco regiões brasileiras, totalizando 17 municípios. O público abrange todos os semestres do curso, exceto o nono. Dos 26 estudantes, apenas uma cursa na modalidade à distância e quatro cursam a graduação em universidade particular. As entrevistas foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, e conduzidas pelo pesquisador principal. O tempo médio foi

de 20 minutos, sendo que a entrevista mais curta durou 14 minutos e a mais longa, 29 minutos. A interação ficou gravada, de modo que o conteúdo foi utilizado exclusivamente para a transcrição e a análise dos dados, respeitando os limites éticos. Foram tomados todos os cuidados para a confidencialidade das informações coletadas, de modo que os participantes não sejam identificados. A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (Apêndice B).

Para a análise dos dados, considerou-se o conteúdo transscrito simultaneamente à gravação no Microsoft Teams. As entrevistas foram assistidas por um dos pesquisadores, que foi realizando ajustes e adequações no texto transscrito automaticamente pela plataforma. Esse texto serviu de base para a análise por *template*, uma forma de análise temática que enfatiza o uso de codificação hierárquica, que organiza os dados em diferentes níveis de categorias, indo de aspectos mais gerais a mais específicos (Brooks *et al.*, 2015). A partir da aplicação da técnica, desenvolve-se um *template* de codificação (modelo), geralmente com base em um subconjunto de dados, que é então aplicado a dados adicionais, revisado e refinado (Brooks *et al.*, 2015).

O procedimento de análise seguiu o que foi sistematizado por Brooks *et al.* (2015), conforme detalhado no Quadro 14.

Quadro 14 - Aplicação da Análise por Template ao Presente Estudo

| Etapa Proposta por Brooks <i>et al.</i> (2015) | Forma de Aplicação à Pesquisa |
|---|--|
| Familiarizar-se com os dados a serem analisados | Executada no momento de acompanhamento das gravações, com os ajustes manuais no texto transscrito automaticamente pelo Microsoft Teams. |
| Realizar a codificação preliminar dos dados | Trechos considerados relevantes para a pesquisa foram transferidos para um arquivo do Microsoft Excel e codificados, o que facilitou o agrupamento de códigos semelhantes identificados nas entrevistas. |
| Organizar e agrupar dos temas emergentes, identificando temas integrativos | |
| Definir um <i>template</i> inicial de codificação | O <i>template</i> inicial foi elaborado com base nas seis primeiras entrevistas, realizadas em maio/2025. |
| Aplicar o <i>template</i> inicial a novos dados e modificá-lo conforme necessário | O <i>template</i> inicialmente proposto foi aplicado às demais 20 entrevistas, realizadas no mês de setembro/2025, e foram necessários ajustes, incluindo acréscimo de códigos até atingir-se a saturação. |
| Finalizar o <i>template</i> e aplicar ao conjunto completo de dados | Após os ajustes, o <i>template</i> final, após refinamento, foi aplicado às seis primeiras entrevistas realizadas. |

Fonte: Elaborado pelo Autor

Brooks *et al.* (2015) demonstram que a análise por *template* pode ser utilizada com temas *a priori*, definidos antes da codificação. Considerando isso, os temas *a priori* foram definidos com base na lente teórica adotada para o estudo, a aprendizagem significativa. Assim, os dados foram codificados inicialmente conforme os pressupostos de condições para a

ocorrência da aprendizagem significativa: (1) conhecimentos prévios relevantes, (2) material potencialmente significativo, (3) disposição do estudante para aprender. Os temas de segunda ordem foram emergindo a partir dos temas a priori conforme os dados eram codificados.

3.4 Análise e Discussão dos Resultados

3.4.1 Conhecimento Prévio

Segundo a Teoria da Aprendizagem Significativa, o conhecimento prévio é um dos fatores para que um novo conteúdo seja de fato compreendido. Isso porque o novo conhecimento se integra ao que o aluno já internalizou no processo de aprendizagem. Quando se pensa no estudo por meio de vídeos do YouTube, essa dimensão aparece de várias formas. O Quadro 15 apresenta o *template* gerado com base nos conhecimentos prévios aplicados ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Quadro 15 - Conhecimento Prévio Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimento Prévio <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Utilização de vídeos como recurso complementar 1.2 Utilização de vídeos como substituição à explicação do professor 1.3 Utilização de vídeos como base inicial para a aprendizagem 1.4 Diferenças entre o que o professor e o vídeo ensinam |
|--|

Fonte: Dados da Pesquisa

O conhecimento prévio foi identificado em três situações distintas: quando o estudante recorre a vídeos no YouTube para complementar sua aprendizagem, quando percebe que a explicação do professor não foi suficiente para concretizar a aprendizagem e, em alguns casos, o vídeo foi o ponto de partida para os estudos, sendo o conhecimento proveniente desse material o conhecimento prévio do estudante. Além disso, foram relatados casos em que o vídeo assistido não se alinhava plenamente com o que o professor explicava em sala de aula.

Muitos participantes relataram utilizar os vídeos como complemento às aulas presenciais ou ao material didático, reforçando conceitos já estudados (1.1). Isso vai ao encontro ao que Coovadia e Ackermann (2021) descobriram, ao verificar que os estudantes em geral consideram os vídeos do YouTube úteis para se aprofundar em conhecimentos de contabilidade. Os vídeos permitiam revisitar conteúdos de forma mais flexível, facilitando a consolidação do conhecimento. Rui comentou que, ao sair da aula, busca explicações em vídeos que alinhem teoria e prática, permitindo um entendimento mais amplo do conteúdo: “Saio da aula com algum material em mãos... vou para o YouTube também para buscar explicações que norteiam

mais a fundo aquele conteúdo, tanto que me tragam uma visão prática quanto teórica também”. Ana relatou que, ao se deparar com termos ou conceitos desconhecidos em seu material de estudo, recorre aos vídeos, combinando essas fontes com a literatura, bem como com os recursos de inteligência artificial: “Assisto o vídeo, aí vou para a literatura. E aí vão surgindo os termos que eu não sei. Aí eu jogo lá no Chat GPT. Ele me explica, eu volto, aí vou montando o raciocínio”.

Além de complementar o conhecimento adquirido em sala, os vídeos servem de ponto de partida para o estudo, oferecendo uma visão inicial de tópicos complexos ou pouco claros. Ana destacou que recomenda o YouTube como ferramenta tanto para aprender novos conteúdos quanto para reforçar a aprendizagem: “Indicaria, né? O YouTube como uma ferramenta... para aprender conteúdos ou complementar, porque às vezes... não ficou tão claro”. Nanda também enfatizou a importância de ter uma base teórica antes de recorrer aos vídeos, garantindo que o conteúdo externo seja integrado ao conhecimento já existente: “Mas antes do vídeo eu procuro alguma coisa teórica, né? Porque eu tenho a base teórica da faculdade... já não fico [assistindo vídeos aleatórios].” Esses relatos evidenciam que os estudantes articulam o conhecimento prévio obtido em aulas ou materiais didáticos com os vídeos.

Alguns estudantes mencionaram recorrer aos vídeos quando não conseguiam acompanhar as explicações em sala de aula ou tinham dificuldades em compreender determinados tópicos (1.2). Nesses casos, os vídeos funcionaram como uma alternativa para suprir lacunas no entendimento. Nina, por exemplo, ressaltou que a abordagem de alguns professores pode não ser didática o suficiente, levando-a a buscar materiais complementares online: “Ah, o professor falou, eu não entendi, não vou tanto os livros, vou mais para o YouTube, que é mais rápido, mais dinâmico”. Lia indicou o mesmo: “Aí eu corro ao YouTube por ser, às vezes, mais simplificado, entendeu? Ser mais objetivo”.

Houve relatos de que os vídeos eram utilizados como ponto de partida para o estudo (1.3), oferecendo uma visão geral do conteúdo antes de se aprofundarem nos conceitos em sala de aula ou em leituras. Esse uso permitiu que construissem uma primeira estrutura de conhecimento, facilitando a assimilação de novos conceitos. Nesse caso, foram os vídeos que geraram o conhecimento prévio. É o que diz Rui: “A primeira opção que vinha à minha mente seria o YouTube, porque, no meu ponto de vista, é uma plataforma completa”. E para Ana: “Normalmente eu uso o vídeo para fazer um apanhado geral do conteúdo e, depois, vou à literatura”.

Esses relatos mostram que o conhecimento prévio se alinha ao novo (Agra *et al.*, 2019) no contexto do YouTube, o que torna a aprendizagem mais significativa. Apesar desse aspecto

complementar observado nos códigos, houve desalinhamento entre a abordagem dos vídeos e a dos professores em sala de aula (1.4). Essa comparação gerou reflexões sobre as diferentes formas de apresentação do conteúdo, o que pode deixar o estudante confuso quanto à abordagem que adotará na aprendizagem. Foi o que aconteceu com Nanda: “Não, eu já encontrei assim... Caminhos diferentes de conceito. Na faculdade, são cobrados alguns pontos sobre o referido tema, mas no YouTube eu não acho os mesmos assuntos cobrados na faculdade. Tipo assim, ah, são cobradas algumas coisas, mas eles dão mais ênfase a outras, sabe”?

Ema discute que isso pode ser um ponto de conflito: “Então, às vezes, pelo vídeo no YouTube, ensinava de uma forma a ser adotada e, na universidade, de outra. Então, às vezes entrava em conflito por isso, e aí eu ficava muito em dúvida do que usar”. Desse modo, é possível que os estudantes, apesar de utilizarem o YouTube para complementar a aprendizagem, não encontrem exatamente a abordagem de que precisam.

Esses relatos revelam uma situação em que o conhecimento prévio do estudante passa a ser mediado e confrontado pelos vídeos do YouTube. Quando o conteúdo dos vídeos diverge do que é ensinado na universidade, o estudante pode enfrentar um conflito. Nessas situações, o estudante precisa do conhecimento prévio para avaliar a validade da informação. Isso exige que o aluno domine o conteúdo para não incorrer em concepções equivocadas. Nesse contexto, o professor da sala de aula tende a ser referência para o conhecimento prévio, como relata Ema: “Então, às vezes, a professora quer que seja daquela forma como ela ensina”.

Os achados sugerem que docentes podem orientar a ativação do conhecimento prévio antes do uso de vídeos e indicar critérios de verificação para casos de divergência (como consultar normas e livros), de modo que o vídeo opere como reforço e não como substituto acrítico.

3.4.2 Disposição para Aprender

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, a disposição para aprender é tão relevante quanto o conhecimento prévio. Ela se refere à motivação e à atitude do aluno para integrar novos conteúdos às suas estruturas cognitivas, ou seja, ao desejo de aprender. Ewelt-Knauer et al. (2025) identificaram que o uso de vídeos educacionais em geral, que combinem educação e entretenimento, pode ampliar a disposição dos estudantes para aprender. Avançando nesse aspecto, o Quadro 16 apresenta o *template* gerado quanto à disposição para aprender, aplicado ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Quadro 16 - Disposição para Aprender Aplicada a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

- | | |
|--|---|
| | 2. Disposição para Aprender |
| | 2.1 Decorrente de Necessidade |
| | 2.1.1 Necessidade de aprender para uma prova |
| | 2.1.2 Necessidade de estudar para o exame de suficiência |
| | 2.1.3 Necessidade de aprender para demandas específicas |
| | 2.1.4 Necessidade de conhecer assuntos que os livros não contemplam |
| | 2.1.5 Necessidade vocacional/profissional |
| | 2.1.6 Necessidade gerada pelo contexto da pandemia |
| | 2.2 Decorrente de Recomendação |
| | 2.2.1 Quando os professores recomendam/utilizam vídeos |
| | 2.2.2 Quando os colegas de turma recomendam/compartilham vídeos |
| | 2.3 Disposição para aprender independentemente do local de aprendizagem |

Fonte: Dados da Pesquisa

A disposição para aprender foi evidenciada principalmente em situações de necessidade (2.1), principalmente nos momentos em que os estudantes precisavam se preparar para avaliações acadêmicas (2.1.1) e para o Exame de Suficiência (2.1.2). Nesses contextos, o YouTube se mostrou um recurso amplamente utilizado, atuando como suporte imediato para suprir lacunas no entendimento dos conteúdos cobrados em provas. Percebeu-se que essa disposição costuma ocorrer com frequência em períodos próximos à data da prova. Isso corrobora com o que apontam Coovadia e Ackerman (2021), que mencionaram os vídeos do YouTube, como uma das ferramentas que pode auxiliar na performance dos estudantes em exames.

Nina relatou que, após ter obtido baixo desempenho em sua primeira avaliação de contabilidade, recorreu aos vídeos para recuperar a nota. O uso da plataforma lhe permitiu alcançar resultados semelhantes aos colegas que já possuíam conhecimento prévio: “Eu fiquei meio que me senti um pouco mal com aquilo e fui correr atrás do prejuízo e fui ver vídeos, procurar o porquê que eu não tinha entendido aquilo e tudo mais e complementar porque eu precisava recuperar a nota, né?”. Além disso, a mesma estudante relatou ter utilizado os vídeos quase diariamente durante a semana de provas, o que evidencia que a proximidade das avaliações intensifica a disposição para aprender.

Helô também destacou a importância dos vídeos no contexto avaliativo, tanto em provas regulares quanto na preparação para o Exame de Suficiência. Para ela, o YouTube se tornou recurso central na reta final de estudos, sendo utilizado em longas jornadas de revisão: “Foi mais pro Exame de Suficiência, porque ali, mais ou menos na última semana antes de fazer a prova, aí era praticamente todo dia, principalmente um dia anterior do exame de suficiência porque eu fiquei ali o sábado das 9 da manhã até quase 9 horas da noite estudando”.

Esse aspecto da disposição para aprender é relevante, dada a realidade específica do Exame de Suficiência, que possui altos índices de reprovação, como a literatura discute

amplamente. Santana, Souza e Bazet (2025) mostram que fatores ligados à localização da instituição de ensino do estudante, a categoria administrativa, a forma de organização acadêmica e ao currículo podem interferir no resultado desse discente no exame. Os autores ainda mostram que com exceção do currículo, essas outras variáveis não são passíveis de alterações. Ou seja, a partir do ingresso em uma determinada instituição, suas características administrativas e de infraestrutura podem contribuir em grande ou baixo nível para esse bom desempenho. Galvão (2019) mostram que o YouTube é uma ferramenta utilizada para estudar para o exame, a partir de canais que oferecem vídeos de resolução de questões de provas anteriores. A partir dos resultados da presente pesquisa, se observa a disposição dos estudantes em se preparar para esse exame, utilizando os recursos do canal (Galvão, 2019) e com vistas a superar fatores institucionais (Santana; Souza; Bazet, 2025).

Há casos de uso do YouTube para demandas específicas (2.1.3), como o de Ana, que precisou recorrer ao YouTube para aprender análise fatorial exploratória para um estudo científico que estava realizando. Assim, percebe-se que as demandas decorrentes de trabalhos acadêmicos e/ou científicos também estimulam essa disposição para aprender. Ben também relata que o YouTube é utilizado para realizar trabalhos e atividades: “Quando tem algum trabalho pra fazer, também, né? E aí eu acabo recorrendo lá pro YouTube pra ‘dar uma pesquisada’ e poder resolver o trabalho”. Gabi relatou o caso de recorrência à plataforma para aprender temas mais atuais (2.1.4), como a reforma tributária, em que não há muito material didático nem literatura sobre o tema, por ser muito recente. Nesse aspecto, se observa que o estudante pode ser um utilizador independente das ferramentas de informação como fonte para obtenção de conhecimento (Santos *et al.*, 2020).

Rui mostrou que as necessidades vocacionais (2.1.5) também podem ser uma motivação, pois relatou que foi por meio de um vídeo no YouTube que ele conseguiu entender o que faz um contador, o que o motivou a ingressar no curso. No contexto profissional (2.1.5), os vídeos também auxiliam. Nara relata que utiliza o YouTube para aprender sobre o software contábil que utiliza no trabalho. Ian e Dan também relatam que utilizam os vídeos para tirar dúvidas pontuais sobre o próprio trabalho.

Outro fator que também gerou essa disposição para aprender foi a pandemia de Covid-19 (2.1.6). Esse evento, iniciado em 2020, teve impactos globais e efeitos prolongados nos sistemas educacionais de diferentes países, inclusive no Brasil. Nesse período, as medidas de distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais levaram à adoção emergencial do ensino remoto, restringindo o contato direto entre estudantes e professores e intensificando a dependência de tecnologias digitais para fins educacionais. Nesse contexto, o YouTube

passou a se configurar como um recurso útil para suprir limitações das aulas síncronas, ampliar o acesso a explicações complementares e favorecer a autonomia dos estudantes (Dung, 2020; Long, Halim & Hanid, 2023; Mejía, Vargas & Gatica, 2024).

Rui destacou que, no início do ensino remoto, as aulas eram curtas e a interação era limitada, o que o levou a recorrer frequentemente à plataforma: “Durante a pandemia, também a gente passou por um período muito difícil, que eu nunca tinha vivido no ensino remoto, aí eu tive que ir me adaptando. Então o YouTube me ajudou bastante, sabe? Porque muitas vezes a gente tinha 1 hora de aula por dia, 2 horas de aula por dia no ensino remoto, ao vivo, né? E não é a mesma coisa.” Além disso, Rui observou que, nesse contexto, os próprios professores passaram a recomendar vídeos curtos e objetivos como estratégia de apoio: “Antes da pandemia, a gente não tinha muita prática de indicação de vídeos, né? Mas quando a pandemia chega, a gente tenta se adaptar de uma maneira muito repentina. Com os estudos online, não é? Aí, eles [professores] começam a indicar vídeos curtos sobre aquele conteúdo”.

A disposição para aprender também foi influenciada pelas orientações e práticas dos professores e colegas quanto ao uso do YouTube (2.2). Em alguns casos, os docentes recomendaram explicitamente o recurso como forma de complementar o conteúdo que não poderia ser explorado integralmente nas aulas presenciais (2.2.1). Ayla relata que utiliza o YouTube com mais frequência quando seus professores do ensino presencial recomendam vídeos: “Geralmente, são mais os vídeos que os professores indicam, né? Para estudo mesmo. Então eu entro para ver esses vídeos”. Helô relatou que, diante da limitação de tempo em sala, professores sugeriam que os estudantes buscassem aprofundamento na plataforma: “São 2 horas de aula, dependendo, por semana. Aí eles pegam e falam para você: ‘Ah, às vezes, se vocês querem aprender mesmo, vocês têm que ir pelo YouTube, pesquisar, ir a fundo, ver as normas...’”. Porque realmente não dá.” Além disso, ela mencionou que alguns professores projetavam vídeos durante as aulas como recurso de apoio didático, integrando a plataforma ao ensino formal.

Outros participantes apresentaram percepções distintas. Gabi destacou que alguns professores mantêm gravações das aulas realizadas durante a pandemia e as disponibilizam como material de revisão. Contudo, ela também relatou situações em que professores desencorajaram o uso da plataforma, alertando para o risco de informações equivocadas: “Logo no primeiro semestre da faculdade, um professor olhou e falou: não pesquisem no YouTube porque tem muita coisa errada. Você pode acabar se confundindo; é melhor seguir pela linha ali, do presencial e dos materiais que eles passam”. Essa heterogeneidade de percepções evidencia que, embora em alguns contextos o YouTube seja incorporado como apoio

pedagógico, que pode se configurar como uma disposição para aprender, isso depende da visão de cada docente.

Existem situações em que os próprios colegas de turma recomendam e compartilham vídeos (2.2.2). Nesse sentido, Cora conta: “Eu tenho um grupo de contabilidade tributária, né? Geralmente a gente busca informações atualizadas, né? De reforma e de tudo mais. Então, eles mandam bastante, compartilham bastante informações e vídeos, né? Nesse sentido, os estudantes podem motivar seus colegas de turma a consumir determinados vídeos, como Cora relata: “Geralmente a gente tem um grupo; eles falam assim: não, esse canal é bom, segue lá. Aí eu vou. Enzo relata o mesmo: “Eles até compartilham vídeos que, tipo, antes de uma prova, alguém viu um vídeo muito interessante, gostou? Compartilha com o restante da turma”. Nesse sentido, Khan, Kend e Robertson (2016) apontaram que os estudantes de ciências contábeis utilizam diversas técnicas para trocar informações, incluindo o compartilhamento de arquivos, imagens e vídeos para auxiliar nos estudos. Os autores concluem que essa prática tem impactos positivos na aprendizagem e na performance acadêmica.

José indicou um ponto sobre o local onde costuma assistir aos vídeos (2.3). Ele aproveita o tempo no ônibus ou nos terminais para revisar ou antecipar o conteúdo das aulas: “Procuro ver a matéria do dia, o que vai cair no dia”. Isso indica motivação, interesse e proatividade para aprender em um ambiente fora da sala de aula, algo que o conteúdo do YouTube proporciona, por poder ser acessado em qualquer ambiente, desde que seja feito a partir de um equipamento ou dispositivo eletrônico.

Desse modo, observou-se a disposição para aprender por meio de vídeos no YouTube nessas situações relatadas pelos entrevistados. Suprapto (2020) mostra que o nível de interesse e motivação do aluno para aprender pode afetar sua atenção e esforço ao entender novos conceitos, o que pode reduzir a chance de *misperceptions*. Um outro aspecto da teoria é, além dessa motivação, que o estudante possua um material significativo, o que é discutido na seção seguinte.

3.4.3 Material Significativo

Como visto anteriormente, não basta que o aluno esteja disposto e tenha conhecimentos prévios. O conteúdo, em si, precisa ter características que favoreçam a conexão com o que o estudante já sabe. Isso significa que o material deve ser organizado, claro e logicamente estruturado e relevante para a realidade do aluno. O Quadro 17 apresenta o *template* gerado

quanto à disposição para aprender, aplicado ao contexto da aprendizagem por meio do YouTube.

Quadro 17 - Material Significativo Aplicado a Aprendizagem de Contabilidade no YouTube

| |
|--|
| 3. Material Significativo |
| 3.1 Duração |
| 3.1.1 Vídeos mais completos e detalhados |
| 3.1.2 Vídeos mais curtos e objetivos |
| 3.1.3 Duração a depender do objetivo |
| 3.2 Tipos de abordagem do conteúdo |
| 3.2.1 Vídeos mais teóricos |
| 3.2.2 Vídeos mais práticos |
| 3.3 Critérios de seleção |
| 3.3.1 Com base em visualizações, curtidas e comentários |
| 3.3.2 Com base no professor |
| 3.3.3 Com base no canal em que está vinculado |
| 3.3.4 Aleatório |
| 3.4 Aspectos Didáticos |
| 3.4.1 Linguagem |
| 3.4.2 Organização da aula |
| 3.4.3 Organização dos vídeos no canal |
| 3.4.4 Disponibilização de material complementar |
| 3.5 Confiabilidade |
| 3.5.1 Vídeos confiáveis |
| 3.5.2 Vídeos com informações incompletas, desatualizadas ou não confiáveis |
| 3.5.3 Dificuldade em avaliar a confiabilidade |
| 3.6 Elementos audiovisuais |
| 3.6.1 Uso de recursos visuais |
| 3.6.2 Elementos de áudio e imagem |
| 3.6.3 Forma de falar do professor |
| 3.6.4 Vídeos que chamam/prendem a atenção |
| 3.7 Utilidade do YouTube |

Fonte: Dados da Pesquisa

Um dos aspectos enfatizados pelos estudantes em relação ao material significativo foi a duração dos vídeos (3.1). Os relatos revelam que a preferência por vídeos mais curtos ou mais longos varia tanto de acordo com o estilo de aprendizagem do estudante quanto com o objetivo da atividade em que estão envolvidos.

Ana apontou que, para fins acadêmicos, tende a preferir vídeos mais teóricos e aprofundados, que explicam a construção conceitual dos conteúdos, em contraste com vídeos mais práticos e aplicados: “Então tem aqueles vídeos em que eles não estão preocupados em mostrar teoria [...] então eu acabo indo para esses vídeos que são mais acadêmicos.” Mari indicou que também gosta de vídeos mais longos, com aulas mais completas e questões.

Nina, por sua vez, demonstrou preferência por aulas completas, estruturadas e lineares, ressaltando que vídeos muito curtos não oferecem a mesma qualidade de raciocínio: “Eu acho que não gosto muito de vídeos curtos [...] Eu gosto da gradatividade: começo, meio e fim e o professor ir desenvolvendo o raciocínio ao longo da aula.” Esse ponto foi reforçado por Gabi,

que rejeitou vídeos simplistas ou extremamente rápidos, preferindo materiais mais detalhados: “Particularmente, quando eu paro para assistir, eu gosto de vídeos bem completos, então não gosto muito de: ‘Ai, aprenda a fazer uma DFC [Demonstração do Fluxo de Caixa] em 5 minutos’. Isso, para mim, é tipo bem próximo, então gosto bastante de detalhamento.” Rui, por outro lado, prefere vídeos mais curtos e objetivos. Ben compartilha do mesmo pensamento: “Por incrível que pareça, normalmente eu escolho vídeos mais longos. O YouTube tem aquela ferramenta para vídeos mais curtos, né? De 1 minuto, 2 minutos, né? Mas eu não sinto tanta... Eficiência assim, quando o produtor do conteúdo, né? Ele resume muito aquele conteúdo pra 2 ou 3 minutos, né? Então, eu acabo procurando canais em que as aulas duram mais de 5 minutos”.

Mas muitos estudantes preferem vídeos mais curtos, como é o caso de Yara, Jota, Ema e Rute. Yara comenta que esse ponto é importante para despertar sua atenção para o vídeo: “Eu já não tenho tanto tempo... Aí tem umas pessoas que falam: ‘Não, fica até o final do vídeo que no vídeo eu vou fazer não sei o quê’. Eu não vou ficar até o final do vídeo; vou pular para o final para ver”. Esses relatos evidenciam que a duração do vídeo não apresenta uma preferência uniforme entre os estudantes, mas sim é modulada tanto pelas características individuais quanto pelas demandas específicas de estudo.

Sobre o tipo de abordagem do conteúdo (3.2), Nina criticou o excesso de teorização em determinados formatos, que tornam a aprendizagem cansativa e pouco engajadora: “Não gosto de uma aula só de teoria, porque, senão, fica maçante. Não gosto de aula, por exemplo, de legislação, em que o professor fica só lendo o slide ou só lendo texto”. Gabi, por sua vez, ressaltou a importância de vídeos que conciliam explicações conceituais com a resolução de exercícios e análises aplicadas, pois esse tipo de abordagem facilita a compreensão do conteúdo: “Se tiver essa conciliação de aula, também com resolução de exercícios, uma análise ali, de alguma demonstração de alguma empresa real, eu acho que facilita bastante”. Nanda complementou essa percepção ao destacar que prefere materiais que, após a explicação conceitual, avançam para a prática, mostrando como os conhecimentos podem ser aplicados em situações reais: “E depois vai, vai tendo um exercício, aí vai me dando na prática como é que eu vou usar isso, isso eu gosto bastante”. Esses depoimentos revelam que o material significativo é potencializado quando os vídeos integram teoria e prática.

Sobre os critérios de seleção do material (3.3), no caso dos vídeos, predominaram critérios baseados na confiança no professor ou no canal. Nina destacou que prefere acessar conteúdos de docentes conhecidos e reconhecidos no meio contábil, por considerar que isso traz maior segurança quanto à qualidade do material: “Entre pegar o Balanço patrimonial com

[professor reconhecido] e pegar o material de Balanço patrimonial do João X que eu não sei quem é, eu vou procurar aí pelo canal do [professor reconhecido]." Para ela, inclusive, a didática de alguns professores do YouTube supera a de docentes universitários. Nanda também reforçou essa seletividade, afirmando que prioriza canais com renome e confiabilidade: "A minha escolha é, de fato, canais com renome conhecido, sabe?".

Ana comentou que costuma avaliar vídeos com base em indicadores de engajamento, como comentários positivos e a quantidade de visualizações, embora, em alguns momentos, também recorra a vídeos de forma aleatória, dependendo da urgência do tema: "Eu vejo aqueles que... Nos comentários, né? Se tem um... são comentários melhores. Visualização: também olho essa questão." De modo semelhante, Gabi enfatizou que a leitura dos comentários dos usuários é um critério em suas escolhas, relatando já ter selecionado vídeos com base no feedback de outros estudantes: "Às vezes tinha muitos comentários de pessoas falando: Ah, finalmente entendi. [...] Então vejo bastante sim". Davi também corrobora esse pensamento: "Sim, porque o engajamento mostra que o canal tem um... Ele já está consagrado, né? Então, se um canal tem mais comentários positivos e visualizações... Quer dizer que ele é bom, que entrega o que é necessário".

Por outro lado, há estudantes que não observam muito essa questão, como Rute, Nara, Will e Ayla, Ian e Luna. Rute diz que prefere ir pela legenda e pelo conteúdo, que é o que a interessa. A fala das estudantes revela um comportamento distinto entre os usuários do YouTube: utilizar indicadores de engajamento, como número de curtidas, visualizações e comentários positivos, como critérios para selecionar vídeos ou não. Altos níveis de engajamento nem sempre correspondem à qualidade pedagógica ou à precisão conceitual do conteúdo. Conforme discute Santos (2022), o algoritmo não tende a classificar a relevância da informação no YouTube com base na qualidade do conteúdo, e sim no nível de engajamento dos usuários. No YouTube, vídeos educacionais podem se destacar mais por sua atratividade visual, linguagem acessível ou pelo engajamento dos usuários.

Sobre os aspectos didáticos (3.4), os estudantes destacaram a importância da linguagem empregada nos vídeos e da organização do conteúdo. Ana enfatizou que prefere vídeos claros, ressaltando a necessidade de uma linguagem adequada ao nível universitário, mas, ao mesmo tempo, compreensível: "A linguagem, né? É, ela tem que ser acadêmica, mas, ao mesmo tempo, tem que ser flexível, porque tem que ser de uma forma que se comprehenda." Para ela, vídeos que apresentam exemplos práticos e contextualizados tornam a aprendizagem mais próxima da realidade: "Durante a condução do próprio vídeo, ele tem que mostrar aplicabilidade, porque é uma das formas de até o aluno conseguir associar o conteúdo à realidade." Essa pode ser uma

forma de ancoragem aos conhecimentos prévios, pois os exemplos práticos remetem às vivências dos estudantes.

Nina, por sua vez, valorizou vídeos que apresentam classificação por tópicos e minutagem, permitindo que o estudante encontre rapidamente os conteúdos específicos de interesse, como diferentes seções de um balanço patrimonial: “Classificar a minutagem dos tópicos [...] é também uma forma de o aluno já ir direto ao vídeo que ele acha, ao conteúdo específico.”

Nina também destacou a importância da disponibilização de materiais complementares pelos professores junto ao vídeo, assim como Davi: “Deixar anotações, sugestões de livros que possam complementar o estudo. Artigos também”.

Do critério de seleção (3.3) decorre outro elemento: a confiabilidade (3.5). Embora a plataforma ofereça uma grande variedade de conteúdos, os participantes destacaram a necessidade de manter cautela ao selecionar os materiais, pois nem todos contêm informações corretas ou atualizadas.

Ana ressaltou a importância de verificar se os vídeos apresentam fontes confiáveis e a necessidade de compará-los com materiais complementares: “É importante para mim também, né? Que ele coloque as fontes, né? Traga nem que seja, mencionando... Que às vezes está na descrição, né? Isso aqui foi baseado nisso, nisso, nisso. Mas é importante que se coloquem essas fontes.” Ela também relatou uma experiência em que identificou um erro de cálculo em um vídeo sobre Custo ABC, o que a levou a recorrer aos comentários da plataforma para confirmar a falha: “Eu fui olhar os comentários para ver se alguém tinha tido essa percepção... achei os comentários mais embaixo, que aí, falou: ‘olha, tá ótima a explicação, mas teve um errozinho já no finalzinho’. Isso mostra a preocupação dos estudantes com a apresentação das fontes que fundamentem o que está sendo ensinado, o que pode ser uma forma de aprender com maior confiabilidade.

Nina e Nanda demonstraram preocupação com canais pequenos ou desconhecidos, apontando que, muitas vezes, esses canais não transmitem segurança quanto à qualidade das informações. “Toda a informação você dá crédito, mas é sempre bom se pautar na legislação e no material que você tem.” (Nina). Gabi e Nara relataram já ter encontrado discrepâncias importantes, sobretudo em conteúdos de natureza tributária, como interpretações sobre o ICMS e as bases de cálculo, que divergiam do que era ensinado em sala de aula. Por isso, ela utiliza como critério de confiabilidade a comparação com materiais e explicações dos próprios professores: “Eu acabo considerando muito o que meus professores falam [...] Tanto que eu

fico feliz quando eu reconheço o trecho de livro em slide no YouTube. Para mim, é um critério de confiança”.

Apesar dessa seletividade, Gabi reconheceu a dificuldade dos estudantes em filtrar a qualidade dos vídeos, especialmente em momentos de maior vulnerabilidade: “Às vezes eu acho que é muito difícil para um aluno ter filtro. Então, você já está buscando porque está com dificuldade. Então, como você vai ter senso crítico para validar se aquela informação está boa ou não?” Nanda tem consciência de que o YouTube pode ser uma “terra sem lei”, onde informações confiáveis convivem com erros e desatualizações. Renê considera os vídeos do YouTube confiáveis. Já Will admite que nunca parou para reparar nisso: “Na verdade, se peguei algum vídeo assim [com informação equivocada ou desatualizada], passou em branco”. Desse modo, a confiabilidade pode ser um contraponto do material significativo. Isso aponta para o que alertam Clifton e Mann (2010) sobre os cuidados que se deve ter ao utilizar o YouTube como ferramenta de aprendizagem, pois o conteúdo publicado na plataforma é livre de controle rigoroso. Nesse contexto, o controle é feito, na maioria das vezes, pelos estudantes, que podem não ter conhecimentos suficientes para avaliar a informação do vídeo. É o que se percebe na fala de Beto: “Quando eu vou pesquisar no YouTube, é sobre um tema bem específico em que eu não tenho tanto conhecimento. Então... É difícil falar em alguns exemplos [de erros].”

Os estudantes destacaram que aspectos audiovisuais dos vídeos (3.6), como a forma de falar do professor, o ambiente, os recursos visuais e a interação, influenciam diretamente a percepção do material como significativo. Jota ressalta a importância de aspectos visuais: “É boa qualidade de vídeo, né? Porque, sinceramente, aqueles vídeos todos escuros são difíceis de assistir”. Luna destaca os aspectos relativos ao áudio, caracterizados pela voz do professor: “Falar, falar alto, porque eu já vi uma videoaula em que o professor fala para dentro, então fica meio difícil”. Nina também ressaltou que a forma de falar do professor e o ambiente em que o vídeo é produzido impactam a aprendizagem.

Helô, por sua vez, relatou que a estética e os recursos visuais também chamam a atenção, mencionando a importância da capa do vídeo e a preferência por materiais mais dinâmicos, que utilizam desenhos e animações em vez de aulas tradicionais em quadro: “Particularmente, eu gosto muito de vídeos [...] tipo com desenho, histórias. [...] Eu gosto bastante desse tipo que eu aprendo, entendeu? Não, quando tem o quadro e o professor explicando.” Para ela, a forma de interação do professor também é determinante: vídeos em que o docente demonstra energia e engajamento tendem a prender mais sua atenção. Renê expressou a percepção de que a produção de vídeos para o YouTube exige investimento em aspectos técnicos e visuais, como o uso de uma boa câmera e a elaboração de *thumbnails* (imagens de capa dos vídeos) atrativas.

Ele destacou que esses elementos contribuem para conferir ao conteúdo uma aparência mais profissional, diferenciando-o de produções mais “amadoras” e evitando a impressão de que “qualquer um” poderia realizá-las. Esses recursos visuais, além de bem avaliados pelos estudantes, são úteis para quem possui dificuldades de aprendizagem ou necessidades de acessibilidade (Fessler, 2012).

Nanda destacou que elementos ligados à confiança transmitida pelo professor são fundamentais. Segundo ela, a falta de familiaridade do docente com a câmera ou mesmo com o conteúdo gera insegurança no estudante, comprometendo a aprendizagem: “Eu acho que a pessoa tem, primeiro, que tem que me passar a confiança, que sabe o que está falando [...] Eu já não gosto. Então, a primeira vez, eu tenho que me passar confiança no que ela está fazendo”.

Por fim, alguns relatos se alinham, de forma geral, ao material significativo, ressaltando a utilidade do YouTube (3.7). Nina destacou a ambivalência da plataforma, que pode ser utilizada tanto para o entretenimento quanto para a aprendizagem. Para ela, a chave está no uso crítico e direcionado do recurso: “O YouTube, hoje, é uma plataforma que tem de tudo [...] mas eu posso ficar simplesmente no entretenimento e passar o dia inteiro vendo besteira.” Guto ressalta a infinidade de conteúdo na plataforma: “Porque o YouTube é uma fonte de informações quase infinita. Todo dia está lançando coisas novas”. Essa constante atualização da plataforma com novidades, como relatado por Guto, também pode constituir um elemento de disposição para aprender. Entretanto, dadas as múltiplas funções da plataforma, para conteúdos de entretenimento além dos educacionais, isso pode gerar um excesso de estímulos e distrações, comprometendo a disposição para aprender.

Os achados sugerem que docentes podem clarificar critérios de “material significativo” para guiar a seleção discente (como presença de fontes, organização por tópicos, exemplos aplicados, atualização), alinhar a duração ao objetivo (revisão x aprofundamento) e integrar vídeos a atividades de verificação (como realização exercícios e checagem com normas), favorecendo a ancoragem do conteúdo.

3.4.4 Discussão Geral

Os resultados reforçam a ideia de que os estudantes de Ciências Contábeis mobilizam diferentes estratégias de aprendizagem, confirmado que os modos de aprendizagem são dinâmicos, múltiplos e subjetivos (Castro; Miranda; Leal, 2016; Laffin, 2015). Nesse cenário, os vídeos no YouTube emergem como um recurso útil para complementar aulas, revisar conteúdos e até mesmo estabelecer contato com determinados conceitos. Essa constatação está

em consonância com Fleming (2001), que aponta que a aprendizagem pode ocorrer por meio de múltiplas fontes, incluindo textos, exercícios, áudios e vídeos.

Ao analisar o papel do YouTube, nota-se que a plataforma cumpre o papel de recurso educacional acessível e democrático, como já apontado por Coelho e Bottentuit Junior (2019), Nagumo, Teles e Silva (2020). De fato, os estudantes relatam utilizar vídeos por sua gratuidade, amplitude de temas e facilidade de acesso, confirmando que se trata de uma ferramenta que promove a troca de informações e o acesso a novos conhecimentos. Além disso, os achados mostram que a utilização da plataforma se intensificou no contexto da pandemia de Covid-19, corroborando evidências de que o consumo de vídeos educacionais aumentou nesse período (Dung, 2020; Long; Halim; Hanid, 2023; Mejía; Vargas; Gatica, 2024).

Os resultados indicam que o YouTube atua como recurso não formal que complementa (e, em certos casos, antecipa) a aprendizagem formal (Coelho; Bottentuit Junior, 2019; Nagumo; Teles; Silva, 2020), desde que as três condições de Ausubel estejam minimamente alinhadas: conhecimento prévio ativado, material significativo (qualidade instrucional e confiabilidade) e disposição sustentada por motivações acadêmicas/profissionais. Quando uma dessas dimensões falha (vídeo superficial ou não confiável; motivação apenas imediatista), tende a prevalecer a aprendizagem mecânica. Por exemplo, se o aluno não possui o conhecimento prévio, prejudica a avaliação se o material (vídeo) é significativo e confiável.

Evidências de erros e desatualizações apontadas por alguns estudantes corroboram o que a literatura aponta sobre cuidados com o conteúdo consumido no YouTube e na internet de modo geral (Acar Sesen; Ince, 2010; Hussein; Juneja; Mitra, 2020). Sieber (2005) já alertava que a aprendizagem virtual exige maior responsabilidade e autonomia do estudante, em razão da redução da mediação docente, aspecto que se confirma nos relatos de estudantes que precisaram desenvolver seletividade e senso crítico para escolher os vídeos a assistir. Assim, os resultados indicam que a triangulação com materiais formais e a referência ao docente/conteúdo institucional funcionam como antídotos contra concepções equivocadas. Em paralelo, a preferência por formatos (curtos x completos; teóricos x práticos) sugere que o ajuste ao propósito de estudo é determinante para transformar o vídeo em material potencialmente significativo.

Sieber (2005) já alertava que a aprendizagem virtual exige maior responsabilidade e autonomia do estudante, em razão da redução da mediação docente, aspecto que se confirma nos relatos de estudantes que precisaram desenvolver seletividade e senso crítico para escolher os vídeos a assistir.

Lima (2023) destacou que, no ensino introdutório de contabilidade, os docentes percebem uma baixa predisposição dos estudantes para a aprendizagem, em razão da imaturidade acadêmica e da ausência de experiências práticas. Os achados desta pesquisa complementam essa visão, mostrando que o YouTube pode, em certa medida, suprir essas lacunas ao oferecer conteúdo acessível, exemplos aplicados e explicações em linguagem mais clara e próxima do estudante.

Em conjunto, esses estudos reforçam que a Teoria da Aprendizagem Significativa é um quadro interpretativo útil para compreender tanto as metodologias aplicadas em sala (Vendramin; Araujo, 2020; Lima, 2023) quanto os recursos de apoio fora dela, como o YouTube, representados pelos resultados desta pesquisa. A partir da lente da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2000), observa-se que os três elementos fundamentais do processo puderam ser identificados nos relatos dos estudantes: conhecimento prévio (complementar ou revisar conteúdos já trabalhados em sala), material significativo (representado pelos vídeos e suas características) e a disposição para aprender (situações de preparação para provas e o Exame de Suficiência).

3.5 Considerações Finais

O presente estudo buscou identificar as percepções e experiências de estudantes de Ciências Contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Esse objetivo foi alcançado ao evidenciar quando, por que e como os discentes recorrem à plataforma ao longo da formação, bem como os limites e as potencialidades desse recurso.

Os resultados indicam que o YouTube ocupa um lugar relevante na construção do conhecimento: atua predominantemente como complemento às aulas e aos materiais formais e, em alguns casos, como porta de entrada para novos conceitos. A disposição para aprender emergiu sobretudo em contextos de avaliação (provas e Exame de Suficiência), em demandas acadêmicas/profissionais específicas e diante de recomendações de professores e colegas. Quanto ao material significativo, os estudantes mobilizam critérios que combinam qualidade didática (clareza, organização, exemplos), confiabilidade (fontes, atualização, aderência às normas) e ajuste ao objetivo do estudo (vídeos curtos para revisão; aulas completas para aprofundamento). Persistem, contudo, tensões relativas à divergência entre vídeos e sala de aula, bem como à dificuldade dos estudantes de avaliar a confiabilidade de alguns conteúdos.

A contribuição teórica do estudo reside na aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel ao contexto do YouTube, demonstrando como os três elementos

centrais: conhecimento prévio, disposição para aprender e material significativo, se materializam na prática dos estudantes de Ciências Contábeis em sua relação com vídeos educacionais. Ao aplicar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel ao contexto do YouTube, o estudo confirma a centralidade do conhecimento prévio e da disposição para aprender na significação de novos conteúdos e amplia a teoria ao explicitar condições concretas sob as quais um vídeo se torna material potencialmente significativo (qualidade instrucional, confiabilidade e adequação à finalidade). Mostra-se, ainda, que a aprendizagem em ambiente não formal depende de mediações (docentes, outros vídeos, literatura) para minimizar concepções equivocadas sobre o conteúdo. Isso traz uma adaptação da lente teórica de Ausubel ao ecossistema digital contemporâneo.

A pesquisa traz diversas contribuições práticas. Aos docentes, os achados indicam que os vídeos são recursos úteis e complementares à aprendizagem no ensino formal, assim, o docente pode passar a ter o hábito, ou ter maior cuidado ao selecionar e recomendar vídeos, pois estará recomendando materiais potencialmente significativos aos estudantes. A estes, por sua vez, recomenda-se maior responsabilidade na triangulação entre mais de um vídeo para a aprendizagem, bem como a confirmação do conteúdo com materiais formais ou os próprios docentes em caso de dúvidas. Também é relevante observar a data do vídeo e às fontes utilizadas, e a escolha de formatos de duração compatíveis com a finalidade (revisão ou aprofundamento), evitando concepções equivocadas no processo de aprendizagem. Aos criadores de conteúdo, sugere-se priorizar clareza, estruturação do conteúdo por tópicos e os vídeos por minutagem, o uso de recursos visuais, exemplos e exercícios, que aumentam a utilidade pedagógica do material, segundo os estudantes.

Destaca-se também as implicações sociais. A acessibilidade e a gratuidade do YouTube podem democratizar a aprendizagem contábil, especialmente para estudantes com restrições de tempo e recursos. Esse potencial, entretanto, depende da promoção do letramento crítico para a avaliação de conteúdo e do diálogo entre o ensino formal e os recursos não formais.

A seleção de estudantes de diferentes regiões para as entrevistas não pretende ser representativa do universo de discentes, e os achados refletem percepções situadas, o que pode limitar o estudo. Assim, investigações futuras podem (i) examinar sistematicamente o uso voltado a avaliações (provas/Exame de Suficiência); (ii) desenvolver instrumentos quantitativos para mensurar padrões de consumo e impacto na aprendizagem; (iii) explorar outras lentes teóricas, como a Teoria das Competências e a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia para compreender fatores de intenção e uso; (iv) mapear práticas docentes de curadoria/indicação de vídeos; e (v) analisar as interações entre YouTube e tecnologias

emergentes, como Inteligência Artificial, observando como estudantes articulam essas ferramentas em seus percursos de estudo.

O YouTube se mostra promissor como apoio à aprendizagem significativa em Contabilidade quando articulado ao repertório prévio do estudante, materiais de qualidade e a motivação para a aprendizagem, operando como ponte entre o ambiente formal e a autoaprendizagem mediada por vídeos.

4 PROFESSORES YOUTUBERS OU PROFESSORES NO YOUTUBE? OS SABERES DOCENTES APLICADOS AO ENSINO DE CONTABILIDADE NO YOUTUBE

O YouTube se consolidou como um espaço educacional virtual, em que professores ensinam diversos conteúdos, incluindo contabilidade. Nesse contexto, existem professores que possuem canais voltados ao ensino desses conteúdos na plataforma. A literatura é vasta ao explorar os saberes necessários à docência, porém há uma lacuna quanto à exploração desses saberes aplicados ao contexto do YouTube. Desse modo, a presente pesquisa busca identificar como os saberes docentes se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube. Para atingir esse objetivo, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 13 professores que têm canais no YouTube. Também foi realizada uma investigação em canais de contabilidade, a fim de caracterizá-los quanto ao tipo e objetivo. Essa busca revelou que existem canais voltados para diferentes propósitos, como divulgar conteúdos acadêmicos e universitários, preparatórios para exames e concursos, canais mais práticos, profissionais e de empreendedorismo e canais oficiais de órgãos da contabilidade. Em entrevista a alguns professores responsáveis por alguns desses canais, revelou-se alguns saberes percebidos no contexto do ensino pelo YouTube. Os saberes técnico-científicos se manifestam no domínio do conhecimento contábil, adquirido na formação acadêmica e produção científica. Porém, se observou fragilidades nesses aspectos em relação a alguns professores que atuam no YouTube. Nos saberes didático-pedagógicos, também se observou lacunas na formação pedagógica desses professores. Os saberes práticos emergem da experiência profissional e docente, bem como da aprendizagem empírica sobre o uso da plataforma, se manifestando como os saberes mais desenvolvidos entre os entrevistados. Os saberes humanos também se mostraram limitados, se manifestando nas interações assíncronas com o público e com os cuidados éticos e de responsabilidade com o conteúdo, a fim de evitar concepções equivocadas por parte dos estudantes na aprendizagem de conceitos. O estudo amplia a literatura sobre saberes os saberes necessários à docência, incluindo e destacando o papel e importância dos professores de contabilidade que ensinam pelo YouTube dentro desses saberes. Os resultados oferecem contribuições práticas ao evidenciar saberes e fragilidades que podem orientar professores de contabilidade na qualificação de seus conteúdos, especialmente no que se refere ao domínio conceitual, às escolhas didático-pedagógicas e à responsabilidade ética na comunicação. Além disso, os achados fornecem subsídios para a formação e o desenvolvimento docente voltados à produção de vídeos educacionais, considerando as especificidades do YouTube como ambiente de ensino. Desse modo, a pesquisa

contribui para uma prática docente mais consciente, crítica e alinhada às demandas contemporâneas de aprendizagem digital.

4.1 Introdução

O YouTube, criado em 2005, funciona ao mesmo tempo como um repositório de vídeos online e uma rede social (Rocha, 2023a). A plataforma vai além de um canal de entretenimento, sendo um ambiente virtual para o compartilhamento de informações, que gera demanda de diversas áreas do conhecimento (Rocha, 2023a). Nos últimos anos, tem-se percebido a popularidade dos Professores YouTubers, que estão transformando a forma como o conhecimento é construído.

Rocha (2023b) conceitua os Professores YouTubers como docentes com saberes e experiências advindas do espaço escolar ou do mercado de trabalho, que não necessariamente são formados na área que ensinam e que operam nas mídias sociais digitais, produzindo materiais audiovisuais. São docentes que utilizam seus conhecimentos e habilidades para criar vídeos sobre diversos temas, tornando o conteúdo educacional acessível a um público amplo (Costa; Espigão; Pinto, 2022). Há professores que, principalmente durante e após a pandemia, viraram YouTubers, utilizando o ensino online para produzir vídeos de ensino (Costa; Espigão; Pinto, 2022).

No YouTube, qualquer pessoa com habilidades em produção, gravação e edição de vídeos pode criar um canal na plataforma para compartilhar conhecimentos, educativos ou não (Santos; Stadler, 2020). Por meio dos vídeos disponíveis na plataforma, professores conseguem ilustrar conceitos abstratos com exemplos práticos e visuais, contribuindo para uma melhor assimilação dos conteúdos (Souza; Costa, 2021) ou para a divulgação de conceitos equivocados. Ou seja, quem consome esses conteúdos têm à sua disposição diversas opções de vídeos para ampliar seu conhecimento, de modo que pode influenciá-los em diversos aspectos.

Durante a pandemia de Covid-19, esse potencial educativo e informativo da plataforma tornou-se ainda mais evidente quando a população buscou compreender temas complexos relacionados à saúde e à ciência (Robalinho; Borges; Pádua, 2020). Canais como os de Dráuzio Varella e Atila Iamarino destacaram-se ao difundir informações seguras sobre o novo coronavírus, aproximando o público do conhecimento científico e combatendo a desinformação (Robalinho; Borges; Pádua, 2020). Fernandes, Reginato e Afonso (2025) indicam que, de modo geral, as redes sociais introduziram um novo paradigma de comunicação, no qual influenciadores conquistam relevância e se tornam referências em alguns temas. Esse cenário

caracteriza-se pela crescente valorização do conteúdo digital e pela busca por fontes de conhecimento confiáveis.

Entretanto, a formação acadêmica pode desempenhar um papel importante nessa influência. Fernandes, Reginato e Afonso (2025) observaram que influenciadores digitais da área financeira costumam realizar publicações no Twitter que não se relacionam diretamente à educação financeira, tratando de temas como publicidade, política ou autoajuda. Os autores destacam ainda que influenciadores com formação acadêmica tendem a abordar conteúdos mais técnicos e alinhados à literatura científica, enquanto aqueles sem formação formal frequentemente publicam materiais superficiais ou distantes de fundamentos conceituais. Desse modo, devido à presença de pessoas com e sem formação na área que influenciam nas redes sociais, isso pode impactar o tipo de conteúdo disponível para os usuários.

No contexto específico da educação contábil, pouco se sabe sobre o perfil dos Professores YouTubers da área. Costa, Espigão e Pinto (2022) relatam que quatro professores do curso de Ciências Contábeis tiveram que deixar suas aulas presenciais devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19 e precisaram adaptar suas práticas para ensinar os discentes por meio da internet e de tecnologias digitais. Um desses professores relata que dormiu contador e acordou YouTuber, dado que foi levado a adaptar seus modos e recursos de ensino devido ao advento da pandemia (Costa; Espigão; Pinto, 2022). O profissional também revela que teve dificuldades de adaptação com o sistema online, devido às suas diferenças com o presencial. Porém, além desse contexto pandêmico, que forçou alguns professores a se tornarem YouTubers, não se sabe muito acerca desse aspecto da profissão, que amplia a atuação do docente que atua presencialmente em sala de aula.

Por outro lado, a literatura sobre professores de contabilidade indica que seu perfil é heterogêneo. Estudos mostram duas características importantes de um bom professor de contabilidade, incluindo a combinação de uma boa didática (Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Tolentino *et al.*, 2014; Farias *et al.*, 2018; Guelfi *et al.*, 2018; Bolzan; Vendruscolo, 2021) e o domínio de tecnologias (Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Guelfi *et al.*, 2018; Bolzan; Vendruscolo, 2021). Para compreender o perfil e a atuação do docente, utiliza-se como base teórica a Epistemologia da Prática Profissional Docente, que investiga o conhecimento e as crenças que os professores desenvolvem ao longo de sua carreira, especialmente em relação à prática de ensino (Batista; Gouveia; Carmo, 2016). Segundo essa perspectiva, compreender a trajetória, a função dos professores, seus trabalhos e saberes pode contribuir para compreender suas diversas identidades.

No entanto, percebe-se que as pesquisas sobre o perfil e os saberes dos professores de contabilidade consideram majoritariamente o profissional que atua em sala de aula. Apesar de haver professores que também atuam no YouTube, não se conhece de forma mais ampla suas particularidades e diferenças em relação ao ensino presencial. Como não necessariamente é requerido que o docente tenha formação e experiência na área para atuar na plataforma (Rocha, 2023b), assim como pelas características distintas de atuação na plataforma em comparação com o ensino presencial (Costa, Espigão, Pinto, 2022), como, por exemplo, a influência que podem exercer nessas redes (Fernandes, Reginato, Afonso, 2025), postula-se que esses professores que atuam nesse ambiente possuem perfil, características e desafios diferentes de um professor que atua na sala de aula. Diante disso, tem-se a seguinte questão de pesquisa: quais os saberes docentes dos professores que ensinam contabilidade no YouTube?

O objetivo da pesquisa é identificar como esses saberes se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube, buscando semelhanças e diferenças dos docentes que atuam em instituições formais de ensino, o que a literatura já estabelece. O estudo pretende mostrar como os saberes dos docentes que ensinam em ambientes não formais de aprendizagem, como o contexto do YouTube, podem ser distintos, ampliando a discussão sobre os saberes necessários à docência, replicando-a para o contexto de ensino por meio do YouTube.

A contribuição prática do estudo está no entendimento sobre a formação de professores de contabilidade, destacando a importância de saberes específicos para educação contábil em uma realidade em que estudantes aprendem por meio do YouTube (Galvão, 2019). A formação docente desses professores também deve ser questionada, bem como o currículo, dado que no YouTube, não existem exigências de formação acadêmica. Os resultados podem servir também para professores que utilizam ou desejam utilizar o YouTube como uma ferramenta de ensino, permitindo-lhes compreender com mais profundidade os saberes requeridos e as especificidades desse contexto, para que possam melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos através do ensino por meio de vídeos. Além disso, a discussão pode dar margem para se pensar, ou então se debater sobre a necessidade de políticas ou regulamentação do ensino por meio de plataformas digitais, dadas suas diferenças em comparação com o ensino formal.

4.2 Fundamentação Teórica

4.2.1 Epistemologia da Prática Profissional Docente

A epistemologia da prática profissional abrange os saberes utilizados pelos profissionais em seu trabalho para desempenhar suas tarefas (Tardif, 2004). Assim, a epistemologia da prática profissional docente considera a construção e utilização dos conteúdos que orientam a prática docente (Batista; Gouveia; Carmo, 2016). Entende-se que, pela natureza da profissão, a docência requer diversos conhecimentos do profissional (Batista; Gouveia; Carmo, 2016; Nogueira *et al.*, 2020). Esses conhecimentos requerem atualização constante (Batista; Gouveia; Carmo, 2016), para que o profissional docente saiba lidar com situações dos mais variados tipos ao longo de sua carreira (Nogueira *et al.*, 2020).

A epistemologia da prática possui uma vertente iniciada por Tardif (2004), que argumenta que o conhecimento dos professores é construído no dia a dia da sala de aula e é moldado por fatores como a experiência, o contexto escolar e as interações com os alunos e colegas. Além disso, o conhecimento docente é plural e integrado, combinando saberes provenientes de diferentes fontes (Tardif, 2004). O autor defende que a compreensão completa da prática docente exige uma análise dos diversos saberes e de como eles interagem no cotidiano escolar.

Durante muito tempo, a atuação profissional do professor foi entendida como a mera transmissão de conhecimentos (Rosa; Ramos; Kalhil, 2019). Além disso, entendia-se que o conhecimento teórico, definido pelo domínio do conteúdo a ser ensinado, era suficiente para facilitar a aprendizagem. Entretanto, estudiosos da educação vêm sistematizando os requisitos para o exercício da docência, discutindo quais saberes, competências ou conhecimentos são necessários para esse exercício (Nogueira *et al.*, 2020).

Nesse sentido, Nogueira *et al.* (2020) e Tempesta *et al.* (2022) classificam os saberes necessários à atuação docente na área contábil em quatro dimensões: didático-pedagógicos, técnico-científicos, humanos e práticos. Os saberes didático-pedagógicos contemplam estratégias para envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem e na compreensão de temas relacionados ao exercício da docência. Os saberes técnico-científicos dizem respeito ao domínio do conteúdo e dos instrumentos teóricos necessários à compreensão prática. Os saberes humanos incluem a compreensão das habilidades e diferenças dos alunos, valores éticos e morais, contextos sociais e políticos e habilidades de relacionamento interpessoal. Por fim, os saberes práticos referem-se ao conhecimento adquirido pela prática profissional, tanto na docência quanto na profissão, visando aproximar o aluno da realidade profissional.

No contexto da docência em contabilidade, estudos se aprofundaram nos quatro pilares do saber docente. Malusá *et al.* (2015) analisaram as concepções de pedagogia universitária presentes nas práticas dos docentes e nos documentos regulatórios dos cursos de ciências

contábeis. Os resultados mostram que os docentes da área são formados quase exclusivamente por saberes práticos. Além disso, as dimensões prática e técnico-científica são consideradas as mais importantes no processo de ensino e aprendizagem. O estudo também identificou que os docentes da área possuem pouca formação pedagógica, o que implica pouco desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos. Por fim, os autores indicam a necessidade de uma formação pedagógica mais consistente para os docentes de contabilidade, incluindo formação inicial e continuada.

Ferreira e Hillen (2015) objetivaram compreender as contribuições dos mestrados e doutorados para professores-contadores universitários, em termos de aprendizado dos saberes necessários ao exercício profissional da docência. Os resultados mostram que o domínio de saberes técnico-científicos é fundamental para o ensino nos cursos de Ciências Contábeis. Os saberes pedagógicos costumam ser adquiridos no exercício da docência, por meio de tentativas, erros e observações anteriores de seus professores ao longo de sua vida acadêmica.

Outro aspecto dessa teoria é a profissionalização do trabalho docente como elemento constitutivo da epistemologia da prática. Oliveira (2021) discute esses pontos: qual é a origem e a natureza do conhecimento para a docência? Como e onde se aprende a ser professor? O que caracteriza a profissionalização docente? E, na presente pesquisa, acrescenta-se o seguinte: Em que medida esse conhecimento para a docência se aplica e como é utilizado para ensinar no YouTube? Oliveira (2021) discute como a profissionalização do docente tem sido apresentada em discursos e políticas públicas como um processo de adaptação do professor às mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Mostra, entretanto, que esse discurso muitas vezes encobre a precarização e a desvalorização da profissão, marcada por baixos salários e falta de reconhecimento. Em contrapartida, defende-se que a docência é uma atividade em constante transformação, que requer formação acadêmica e desenvolvimento de competências específicas desde a formação inicial (Oliveira, 2021).

Esses estudos demonstram o desenvolvimento da epistemologia da prática docente. Entretanto, não consideram com tanta ênfase a formação e atuação do docente para atuar além da sala de aula, em ambientes não formais, como o YouTube. Nesse sentido, o estudo visa compreender em que medida os saberes docentes para ensino de conceitos de contabilidade se alinham aos saberes dos professores que atuam nessa plataforma.

4.2.2 Saberes dos Professores de Contabilidade

No século XXI, observa-se uma expansão do ensino superior brasileiro, o que impacta em uma crescente demanda por docentes (Guelfi *et al.*, 2018). Costuma ser comum que muitos professores se percebam mais como contadores-professores, na ideia de que o ensino se estende a partir do campo profissional contábil (Ferreira, 2015). Porém, também costuma ocorrer de muitos buscarem sua formação pedagógica de professor de contabilidade nos programas *Stricto Sensu* (Laffin; Gomes, 2016), sem necessariamente passar pela prática da área. De qualquer forma, o professor atualizado e qualificado academicamente tende a preparar melhor o estudante para o exercício da profissão contábil (Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012).

O contexto social do professor de contabilidade envolve a compreensão de fenômenos econômicos e sociais, avanços tecnológicos e a ampliação das formas de comunicação, o que exige preparo para essa realidade (Laffin, 2001). Apesar disso, Perazo *et al.* (2016) identificam que os professores de contabilidade possuem os conhecimentos necessários sobre o conteúdo para atuar na docência, mas dificilmente realizam cursos complementares de área pedagógica ao longo da carreira.

As características dos docentes podem influenciar a escolha e o uso de métodos de ensino (Ferreira; Nasu; Araújo, 2021). Silva e Biavatti (2018) apontam que os docentes de contabilidade privilegiam métodos que facilitem o aprendizado, aproximem a teoria da prática, proporcionem interação, despertem o interesse, auxiliem na fixação do conteúdo, possibilitem a troca de experiências e estimulem novas pesquisas e a criatividade. A atuação do docente, refletida em suas características e métodos de ensino, reforça a importância de aprofundar o debate sobre os saberes necessários para tal.

Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009) discutem que no Brasil, o tema “saberes da docência” surgiu inicialmente a partir das obras de Shulman (1987), Gauthier (1998), sendo posteriormente ampliada com os estudos de autores brasileiros, como Masetto (1998), Pimenta (1998), Freire (2002) e Cunha (2004), além de contribuições de estudiosos europeus, como Perrenoud (2000). Os autores ainda discutem que existe uma confusão em relação aos termos “saberes”, “conhecimentos” e “competências”, indicando que muitas vezes eles são complementos uns dos outros (Puentes; Aquino; Quillici Neto, 2009). Entretanto, segundo os autores, o significado deles é quase o mesmo, se referindo ao conjunto de capacidades necessárias para pôr em prática a profissão de professor.

Nogueira *et al.* (2020) classificam os saberes necessários para a formação docente em quatro dimensões: didático-pedagógicos, técnico-científicos, humanos e práticos. Com base no

trabalho de Puentes, Aquino e Quilicci Neto (2009), Nogueira *et al.* (2020) elaboraram um quadro que sintetiza as percepções de diferentes autores que abordam sobre esse tema.

Quadro 18 - Classificação dos Saberes Docentes e seus Respectivos Autores

| Autores | Saberes Práticos | Saberes Humanos | Saberes Técnico-Científicos | Saberes Didático-Pedagógicos |
|-----------------------------|--|---|--|--|
| | Conhecimento adquirido pela prática, visando aproximar o aluno da realidade profissional | Compreensão das habilidades e diferenças dos alunos, valores éticos e morais, contextos sociais e políticos, e habilidades de relacionamento interpessoal | Domínio do conteúdo e instrumentos teóricos necessários para a compreensão prática | Estratégias para envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem |
| Shulman (1986, 1987, 2005) | | X | X | X |
| Garcia (1992) | | X | X | X |
| Freire (2002) | | X | X | X |
| Pimenta (1998) | X | | X | X |
| Pimenta e Anastasiou (2002) | X | | X | X |
| Gauthier (1998) | X | | | X |
| Tardif (2000, 2004) | X | | | X |
| Cunha (2004) | | X | | X |
| Masetto (1998) | | X | X | X |
| Braslavsky (1999) | | | X | |
| Perrenoud (2000) | | X | X | X |
| Zabalza (2006) | | X | X | X |

Fonte: Baseado em Puentes, Aquino e Quilicci Neto (2009), Nogueira *et al.* (2020)

Diante desse quadro, percebe-se o quanto a classificação é plural e heterogênea (Puentes; Aquino; Quilicci Neto, 2009; Nogueira *et al.*, 2020). Diante disso, o presente estudo pretende trabalhar com essas quatro dimensões, que se entende que pode compreender de modo mais abrangente a composição desses saberes.

Miranda *et al.* (2018) entendem que os principais atributos de um bom professor se pautam pelo domínio do conteúdo, uma boa didática e experiência nas práticas profissionais. Eles discutem que para se alcançar essas três características, são necessárias três qualificações: acadêmica, pedagógica e profissional. Segundo os autores, a qualificação acadêmica é construída quando o professor é preparado para realizar produções científicas, comumente nos cursos de mestrado e doutorado, de modo que essa formação o auxilia em sua atuação como pesquisador e professor. Além disso, eles entendem que obter essas titulações e realizar publicações científicas contribuem para a qualificação acadêmica, o que é potencializado se o professor trabalha em regime de dedicação exclusiva à docência. Na mesma linha, Tempesta *et*

al. (2022) mostram que os saberes docentes técnicos-científicos são identificados quando os professores têm publicações científicas na área didático-pedagógica.

Os saberes práticos, segundo Tempesta *et al.* (2022), são verificados nas disciplinas de estágio de docência, que permitem uma aproximação do estudante à sala de aula. Miranda *et al.* (2018) mostram que o tempo de atuação como docente e/ou atuação profissional no mercado de trabalho compõem esse saber. Além disso, a obtenção de certificados profissionais, como o registro no conselho profissional da área, também é relevante nesse sentido.

Segundo Tempesta *et al.* (2022), a formação didático-pedagógica é identificada com a disciplina específica para tal nos programas de pós-graduação. Miranda *et al.* (2018) entendem que a qualificação pedagógica é composta pela formação inicial e continuada, entretanto, alertam que nos cursos de ciências contábeis esse tipo de formação é escassa, de modo que aspectos como planejamento e organização da aula, uso de metodologias e estratégias didáticas, avaliação, bem como peculiaridades da interação professor-aluno, são desconhecidos por parte de muitos professores da área.

O eixo construído por Miranda *et al.* (2018) mostra a qualificação acadêmica (saberes técnico-científicos), pedagógica (saberes didático-pedagógicos) e profissional (saberes profissionais). Tempesta *et al.* (2022) mostram também um outro aspecto, também constante no Quadro 1: os saberes humanos. Na pesquisa com os autores, os saberes humanos foram verificados por meio da mensuração da satisfação dos estudantes em relação aos docentes que ministram essas disciplinas. Miranda *et al.* (2018) entendem que a interação entre professor e estudante compõe a qualificação pedagógica.

Na pesquisa de Leal, Lourenço e Araújo (2024), o foco está nas competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis, aliadas à intenção e ao uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados revelaram que, embora esses professores reconheçam a importância dos ambientes virtuais e demonstrem interesse em utilizar recursos tecnológicos para aprimorar o ensino, ainda apresentam limitações no domínio de metodologias ativas e de ferramentas digitais. Os achados das autoras sugerem que muitos docentes permanecem vinculados a práticas tradicionais, em parte devido ao baixo suporte institucional ao uso de tecnologias voltadas ao ensino de contabilidade. Assim, as autoras já indicam para o ensino formal a necessidade de desenvolver competências no âmbito pedagógico e digital por meio de qualificação continuada. Essa lacuna abre espaço para refletir sobre os professores que atuam no YouTube e, mesmo fora do contexto acadêmico tradicional, utilizam recursos digitais com mais intensidade para ensinar contabilidade.

A discussão trazida na presente subseção tem grande foco na educação formal, na qual a literatura investiga a qualificação e a construção dos saberes necessários à docência, pensando majoritariamente nesse contexto. Ocorre que esse ambiente possui características e um modo diferente de funcionar em comparação com uma sala de aula. Assim, cabe analisar como esses saberes são mobilizados na produção de conteúdo contábil, identificando as peculiaridades dessa prática, bem como suas implicações para o ensino e aprendizagem. Para ampliar a discussão, a seguir serão apresentadas algumas características do ensino não formal, especificamente no YouTube. Nesse sentido, traz-se a discussão aos professores YouTubers.

4.2.3 Professores YouTubers

Os Professores YouTubers, ou EduTubers, são YouTubers especializados em educação (Mutz; Gonçalves, 2023). Esses profissionais se caracterizam por produzir vídeos e compartilhá-los nas redes sociais, combinando seus conhecimentos profissionais e acadêmicos com as linguagens das mídias digitais, tendo ou não experiência de ensino em sala de aula (Rocha, 2023a). Amorim e Mercado (2022) os entendem como professores independentes que compartilham conhecimentos na plataforma.

Os professores YouTubers criam canais e divulgam vídeos, utilizando estilos e técnicas variados para ensinar assuntos que abrangem o vestibular e concursos, finanças pessoais, programação, moda, beleza, fotografia, entre outros tipos de conteúdo (Silva; Souza; Hees, 2021). O YouTube permite que tanto profissionais quanto amadores de diversas áreas divulguem seus trabalhos (Santos; Stadler, 2020). Santos e Stadler (2020) classificam o aprendizado por meio do YouTube como uma forma de educação não formal.

Quadro 19 - Diferenciação Conceitual das Formas de Educação

| Tipo de Educação | Descrição |
|-------------------------|--|
| Educação Formal | Desenvolvida em instituições regulamentadas, como escolas e universidades. Segue currículos pré-estabelecidos e normatizados por leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tem objetivos claros e específicos, estruturados de forma hierárquica e burocrática. Educadores são essencialmente os professores. |
| Educação Informal | Decorre da socialização em relações intra e extrafamiliares. Acontece em ambientes como a casa, clubes, igrejas e meios de comunicação de massa. Os educadores são pais, parentes, amigos, vizinhos e colegas, além de influências midiáticas. O método é a vivência e a reprodução das experiências. |
| Educação Não Formal | Desenvolvida fora das instituições formais, em espaços e ações coletivas cotidianas. Exemplos de espaços incluem Organizações Não Governamentais (ONGs), igrejas, associações de bairro e até as próprias escolas que podem oferecer programas não formais. Os programas são menos burocráticos, sem necessidade de seguir currículos estabelecidos por leis, e têm duração variável. Educadores podem ser profissionais sociais, mas frequentemente, a aprendizagem ocorre através da interação com outros indivíduos. Metodologias emergem da problematização da vida cotidiana, abordando |

| | |
|--|--|
| | temas que refletem necessidades e desafios dos participantes. Os canais do YouTube constituem contextos não formais de aprendizagem. |
|--|--|

Fonte: Adaptado de Santos e Stadler (2020)

As aulas em formato de vídeo no YouTube funcionam, muitas vezes, como materiais didáticos utilizados pelos professores no ensino, com várias funções, dentre elas a complementação dos conteúdos ensinados nas aulas presenciais (Negromonte; Silva, 2018) na educação formal. Há videoaulas com um propósito mais informativo e interpretativo, assemelhando-se a uma aula presencial, enquanto outras têm um tom mais opinativo do Professor YouTuber (Souza; Costa, 2021). As videoaulas devem combinar aspectos técnicos e estéticos; assim, além do aprofundamento do tema, não se deve desprezar a criatividade, o dinamismo, a interação e a exemplificação (Souza; Costa, 2021).

O empreendedorismo está ligado a essa profissão, caracterizado pela atuação docente digital e pela plataformização do trabalho do professor (Mutz; Gomes, 2022). Além disso, devido ao alcance proporcionado pela rede, há professores YouTubers que se tornam figuras conhecidas e, por consequência, referências com credibilidade intelectual para seus públicos (Rocha, 2023b). Assim, conseguem mobilizar e influenciar a opinião pública nas redes sociais de forma constante (Rocha, 2023b).

Observa-se que a interação entre professor e estudante, nesse formato de aula, ocorre por meio de chat (Souza; Costa, 2021); porém, essas interações são superficiais e nem sempre ocorrem com o professor que gravou o vídeo (Amorim; Mercado, 2022). Além disso, os professores YouTubers tendem a utilizar uma linguagem mais jovial e na primeira pessoa, com o intuito de se aproximar do estudante, além de ser comum a utilização de perguntas retóricas (Souza; Costa, 2021). Nesse contexto, cabe destacar que a preparação das aulas pelo professor YouTuber deve considerar o perfil do jovem estudante do século XXI (Souza; Costa, 2021). No roteiro da videoaula, observam-se muitos cases, fictícios ou reais, com a finalidade de demonstrar o conteúdo em situações práticas e aproximá-lo da realidade dos estudantes (Souza; Costa, 2021). Outros aspectos característicos desse formato são os aspectos imagéticos relacionados ao conteúdo abordado e à fala planejada (Negromonte; Silva, 2018).

Amorim e Machado (2022) afirmam que, ainda que o YouTube auxilie os processos de ensino e aprendizagem de biologia, sozinho é insuficiente para garantir a plena aprendizagem, sendo necessária a busca dos estudantes em outras fontes de conhecimento, como livros e aulas presenciais, pois o contato direto do professor com seus estudantes é fundamental para o esclarecimento de dúvidas (Amorim; Mercado, 2022). Além disso, a interação pelo chat precisa

ser mediada, pois há a ameaça de os estudantes aprenderem conceitos errados ao articulá-los com religiões, ficção científica ou entretenimento.

Silva, Souza e Hees (2021) elencam alguns aspectos positivos e negativos de ser um professor YouTuber.

Quadro 20 - Aspectos Positivos e Negativos de ser um Professor YouTuber

| | | |
|--------------------|--|--|
| Aspectos Positivos | Proximidade com os alunos | Possibilidade de estender a sala de aula para a casa dos alunos através da internet e interagir com eles por meio dos comentários nos vídeos. |
| | Visibilidade do trabalho | Ainda que muitos professores na plataforma não tenham um alcance suficiente no canal para serem remunerados por meio do trabalho no YouTube, a divulgação do canal gera visibilidade e surgem diversas oportunidades, como isenção de etapas de alguns processos seletivos em escolas, oportunidades de aulas particulares para filhos de famosos e de bolsas de iniciação científica. |
| | Contribuir para o sucesso dos alunos | Os Professores YouTubers recebem relatos de alunos que conseguiram melhorar a nota em determinada disciplina ou aprovados em concursos públicos. |
| | Realização profissional | Crescimento profissional que vai além de ganhos monetários. |
| | Monetização do trabalho com o YouTube | Trabalhar com o YouTube gera algumas formas de monetização para os YouTubers que possuem um alcance mais expressivo. |
| | Democratização do ensino | Socialização do saber por haver estudantes de diferentes lugares com acesso ao conhecimento. |
| Aspectos Negativos | Aspecto didático e educacional: YouTube substituindo o professor | Polêmica gerada pelo dilema sobre videoaulas divulgadas por Professores YouTubers serem ou não um substitutas das aulas presenciais e do professor na sala de aula. |
| | Aspecto técnico e tecnológico: custo com equipamentos | Gastos iniciais com a compra de equipamentos para produzir material de qualidade. |

Fonte: Adaptado de Silva, Souza e Hees (2021)

Queiroga Júnior e Dulci (2019) alertam sobre outro aspecto negativo da educação por meio da plataforma, devido à presença de fundações criadas por grupos empresariais que exploram e fomentam o ensino a distância, porém, isentando-se das responsabilidades para com esses professores, desprestigiando e desqualificando seu trabalho.

Com a pandemia de Covid-19, a atuação docente sofreu algumas alterações devido à necessidade de organizar o trabalho e de adaptar os recursos disponíveis ao formato de ensino remoto (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022). Isso também ocorreu na educação contábil, na qual os professores se viram sobrecarregados com novas funções e atividades, além de terem suas condições físicas e psicológicas afetadas (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022). Nesse contexto, os professores, devido à migração do formato de ensino do modelo presencial para o modelo remoto, tiveram que executar tarefas como roteirização, gravação e edição de vídeos,

além de utilizar plataformas digitais como Facebook e YouTube para ensinar, o que, na visão docente, dificultou a interação com os alunos (Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022).

Costa, Espigão e Pinto (2022) entrevistaram 12 professores que atuam no YouTube, sendo quatro deles em cursos de ciências contábeis, para entender como a migração do ensino presencial para o ensino remoto ocorreu devido ao distanciamento social provocado pela pandemia de Covid-19. Os autores verificaram que, apesar de ter sido um movimento forçado, os professores passaram a enxergar mais possibilidades de trabalho com ferramentas digitais. Desse modo, o presente trabalho pretende aprofundar a investigação sobre os professores que atuam nessa plataforma.

Percebe-se que o ensino pelo YouTube emerge como uma possibilidade de atuação, no qual os professores precisam integrar saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos. O presente trabalho pretende se aprofundar na investigação dos professores que possuem canal no YouTube, buscando compreender como os saberes docentes se manifestam e se articulam nesse ambiente, considerando a sua identidade como Professor YouTuber ou professor que possui vídeos no YouTube.

4.3 Percurso Metodológico

A pesquisa se enquadra no paradigma epistemológico interpretativista e se caracteriza como descritiva, com abordagem qualitativa. Diante da natureza da pesquisa, que envolve seres humanos, o projeto foi analisado e aprovado pelo comitê de ética, a fim de assegurar os interesses, a integridade e a dignidade dos sujeitos da pesquisa.

Foram entrevistados 13 professores que produzem ou já produziram vídeos de conteúdo de contabilidade no YouTube. Em relação ao recrutamento e à abordagem dos participantes, foi realizada junto aos professores que constavam entre os canais mais relevantes em uma busca direta no YouTube.

A busca por canais resultou em uma análise à parte, que buscou caracterizar os diferentes tipos de canais existentes para conteúdos técnicos de contabilidade. Na barra de busca do YouTube, digitou-se inicialmente o termo “ciências contábeis”. Porém, a busca resultou em diversos canais institucionais de universidades e faculdades, com o propósito de divulgar o curso de graduação. Desse modo, foram desconsiderados os canais encontrados com base nesse termo de busca.

Ao digitar “contabilidade”, a busca resultou em canais com conteúdo técnico, mais alinhado ao intuito da pesquisa. Assim, utilizando o critério dos canais mais relevantes, foram

coletados dados dos que apareciam no topo da lista de busca. Coletou-se o nome do canal, seu respectivo link, a descrição disponível, o número de inscritos, os vídeos, as visualizações e os dados de contato, se houvesse. A partir do nome e da descrição do canal, foi possível codificá-los com base no seu objetivo. Essa análise permitiu verificar que os produtores de conteúdo produzem conteúdos com diferentes propósitos, ampliando a análise e discussão dos resultados.

Foram enviados 63 convites a professores dos canais mais relevantes identificados, sendo que 13 docentes aceitaram o convite e foram entrevistados. A pesquisa foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (Apêndice D).

Quadro 21 - Perfil das Pessoas Entrevistadas

| Pseudônimo | Gênero | Região que Reside | Tempo no YouTube | Tipo de Canal | Inscritos |
|------------|-----------|-------------------|------------------|---------------------------|-----------------|
| Núbia | Feminino | Nordeste | 10 anos | Universitário / Acadêmico | Mais de 10 mil |
| Vagner | Masculino | | | Preparatório / Concursos | |
| Miguel | Masculino | Centro-Oeste | 11 anos | Universitário / Acadêmico | Menos de 1 mil |
| Marcos | Masculino | Nordeste | 5 anos | Profissional / Prático | |
| Rafael | Masculino | Nordeste | 18 anos | Universitário / Acadêmico | Mais de 10 mil |
| Gustavo | Masculino | | | Profissional / Prático | |
| Rodrigo | Masculino | | | Preparatório / Concursos | |
| Diana | Feminino | Sul | 7 anos | Universitário / Didático | Mais de 100 mil |
| Joana | Feminino | Sul | 7 anos | Universitário / Didático | Mais de 1 mil |
| Murilo | Masculino | | | Profissional / Prático | |
| Fábio | Masculino | Sudeste | 14 anos | Preparatório / Concursos | Mais de 10 mil |
| Eduardo | Masculino | Exterior | | Profissional / Prático | |
| Paulo | Masculino | Sudeste | 4 anos | Universitário / Acadêmico | Mais de 1 mil |
| | | | 15 anos | Profissional / Prático | |

Fonte: Elaborado pelo Autor

O roteiro utilizado para a entrevista encontra-se no Apêndice C. As perguntas, pautadas pela revisão da literatura, buscaram compreender a trajetória acadêmica e profissional das pessoas entrevistados, suas motivações para abrir um canal no YouTube, aspectos acerca da sua atuação na plataforma, incluindo percepções, benefícios e desafios, e os saberes docentes.

O tempo médio das entrevistas foi de 48 minutos, sendo que a mais curta durou 32 minutos e a mais longa, 81 minutos. Todas as entrevistas foram realizadas remotamente, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, que gravou a interação e gerou uma transcrição automática. Para a análise dos dados, as transcrições foram conferidas, a fim de corrigir e

adequar o texto para que corresponda fielmente à fala das pessoas entrevistadas. Simultaneamente, trechos considerados relevantes para o contexto e o objetivo da investigação foram selecionados e transferidos para um arquivo do Excel, codificados para a aplicação da análise por meio de *templates*.

Essa análise envolve a codificação de informações a partir de um conjunto de dados, utilizando um *template* ou uma estrutura de temas (Brooks *et al.*, 2015). Nesse caso, o *template* foi construído com base na classificação dos saberes docentes definidos na literatura: (1) técnicos-científicos; (2) práticos; (3) didático-pedagógicos; (4) humanos. Com base na codificação preliminar dos dados da primeira entrevista, realizada em maio de 2025, os dados foram associados a um desses quatro temas amplos, gerando o *template* de análise. Esse *template* foi aplicado às demais 12 entrevistas realizadas no mês de outubro de 2025, o que permitiu seu refinamento iterativo até chegar a um *template* que representasse adequadamente os dados construídos.

Para complementar os dados construídos nas entrevistas, foi realizada uma consulta ao currículo Lattes dos entrevistados, a fim de coletar dados para análise descritiva. Dos 13 entrevistados, 10 possuem perfis no Lattes. Nele, coletou-se informações sobre tempo de experiência profissional e áreas de atuação, tempo na docência formal, cursos realizados relacionados à área pedagógica e tecnológica, bem como dados das produções científicas.

Desse modo, para se chegar aos resultados da pesquisa, foram realizadas coletas em três fontes: os dados disponíveis nos canais do YouTube dos entrevistados, bem como nos canais dos produtores contatados para entrevista, em que a análise foi feita por codificação, as entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes participantes e os dados coletados nos respectivos currículos Lattes. Com os dados oriundos dessas diferentes fontes, estabeleceu-se a triangulação dos achados para o estabelecimento das discussões e considerações.

4.4 Análise e Discussão dos Resultados

4.4.1 Caracterização dos Canais

A análise dos canais identificados no YouTube revelou a diversidade de propósitos que caracterizam a produção de conteúdo técnico voltado à área contábil. A partir da codificação realizada com base nas descrições e nos nomes dos canais, observou-se que os produtores de conteúdo utilizam a plataforma para atender a diferentes finalidades.

Silva, Souza e Hees (2021) evidenciam que os professores YouTubers criam canais e divulgam vídeos, utilizando estilos e técnicas variados para ensinar assuntos que abrangem o vestibular e concursos, finanças pessoais, programação, moda, beleza, fotografia, entre outros. Os resultados a seguir, específicos do campo da educação contábil, detalham as principais categorias identificadas e exemplificam os diferentes tipos de canais observados, referentes à atuação dos professores entrevistados.

Quadro 22 - Classificação dos Canais Investigados

| Classificação | Descrição |
|-----------------------------|--|
| Universitários / Acadêmicos | Voltado principalmente ao ensino superior em contabilidade, no formato de aulas de disciplinas, como contabilidade geral, custos, auditoria etc. Apresenta conteúdos de professores universitários, baseando-se em livros didáticos e resumos ou discussões de normas contábeis. Serve a graduandos, pós-graduandos e docentes/pesquisadores. |
| Universitários / Didáticos | Os conteúdos são muito semelhantes aos dos canais universitários / acadêmicos, porém não se enquadram plenamente no perfil acadêmico. Geralmente possuem uma linguagem mais simples e maior utilização de recursos visuais (como figuras, animações e metáforas). Não se apresentam muito no formato de aulas universitárias, apesar de abordarem temas abordados no ensino superior em contabilidade. |
| Preparatório / Concursos | Conteúdos focados em aprovação no Exame de Suficiência e em concursos na área contábil ou que tenham provas de contabilidade. Oferecem aulas objetivas, questões comentadas, simulados e “retas finais” alinhadas aos editais. O público principal são pessoas em fase de preparação intensiva para esses testes. |
| Profissional / Prático | Conteúdo direcionado à aplicação da contabilidade no dia a dia de empresas e escritórios (tributos, contabilidade societária, folha de pagamento e obrigações acessórias). Traz tutoriais, atualizações legais e dicas de gestão fiscal/contábil para profissionais. |
| Empreendedorismo / Negócios | Foca em gestão e crescimento de empresas e escritórios contábeis, com conteúdo de marketing, finanças, vendas, processos, liderança e performance. Oferece mentorias, <i>cases</i> e métodos para escalar resultados. O público-alvo são empresários, gestores e donos de escritórios que buscam expansão e posicionamento. |
| Institucional / Conselhos | Canais de órgãos oficiais, como por exemplo do Conselho Federal de Contabilidade ou dos Conselhos Regionais. O intuito geralmente é de trazer notícias, <i>lives</i> (conteúdo ao vivo) e atualizações para profissionais e entusiastas da área contábil. |
| Outros | Canais em que não se observou um foco claro de conteúdo. |

Fonte: Dados da Pesquisa

A presente pesquisa não teve como foco quantificar os canais de cada tipo. Isso porque o YouTube é muito dinâmico, de modo que não é possível saber qual é a população de canais na plataforma, tampouco quantos são específicos de contabilidade. O intuito é mostrar que existem canais capazes de atender a um ou mais desses objetivos, o que pode ser observado no título, na descrição ou no conteúdo. Pode-se afirmar que o Quadro 22 sintetiza os objetivos gerais dos canais mais relevantes da área.

Os canais denominados acadêmicos e/ou universitários caracterizam-se por veicularem conteúdos alinhados ao ensino superior em contabilidade. Neles, a produção de conteúdo tem como foco a difusão de conhecimento técnico e teórico, reproduzindo, em muitos casos, a lógica das aulas presenciais, porém, na maioria das vezes, em formato mais curto e com elementos visuais. Nesses canais, os criadores costumam ser professores de instituições públicas e privadas, que utilizam o YouTube como ambiente de ensino complementar, divulgando aulas, palestras e orientações sobre pesquisa científica e carreira acadêmica. Um exemplo é o Canal 02, que disponibiliza aulas de contabilidade financeira originalmente ministradas em sala de aula, voltadas a alunos de graduação e pós-graduação, mas também acessíveis a outros interessados.

Existem também canais que possuem praticamente a mesma base de conteúdo dos canais classificados como acadêmicos/universitários, mas são apresentados em um formato um pouco diferente. Esse tipo de canal utiliza muito mais recursos visuais, como animações. São canais educativos, porém com uma estrutura mais flexível, sem a rigidez curricular das universidades. O foco está na clareza e na utilidade do conteúdo no cotidiano. A ideia central desse conteúdo é aproximar a contabilidade da realidade do público, reduzindo a distância entre o discurso acadêmico e o cotidiano profissional.

Os canais preparatórios para exames e concursos costumam utilizar uma linguagem mais motivacional e direta, com descrições que prometem tornar o aprendizado “simples e rápido” e “fazer você passar no exame” (Canal 32). O conteúdo costuma ser estruturado em aulas baseadas nos temas dos editais desses exames, além de exercícios, simulados e revisões. Alguns canais ampliam esse formato e oferecem, além dos vídeos, bancos de questões, mentorias para acompanhamento do desempenho e materiais em PDF. Em muitos casos, os criadores são professores ou auditores fiscais experientes, como os dos canais 54 e 90, que associam sua trajetória profissional à credibilidade do ensino oferecido.

Quanto aos canais com foco mais profissional e prático, concentram-se na explicação da contabilidade no contexto empresarial e no cotidiano dos escritórios ou departamentos contábeis. Um exemplo é o Canal 03, que ensina “como abrir sua empresa do jeito certo”, “como escolher o melhor regime tributário para o seu negócio” e “como pagar menos impostos dentro da lei”, traduzindo a linguagem normativa em orientações mais práticas. Também se enquadram aqui canais institucionais de escritórios e franquias contábeis, que unem marketing de serviços à produção de conteúdo técnico, reforçando sua autoridade no mercado por meio da divulgação do conhecimento. Esse conteúdo acaba sendo útil para um público que está no

mercado de trabalho, como empreendedores, trabalhadores formais e informais, e também para estudantes, pois complementa o ensino universitário em alguns temas.

Nesse contexto mais prático, foram identificados canais com maior foco em empreendedorismo e negócios. Esses canais diferenciam-se dos canais profissionais e práticos por enfatizarem estratégias de crescimento, posicionamento e gestão empresarial, em vez de se concentrarem nas rotinas técnicas da contabilidade.

Os canais institucionais ou de conselhos representam o braço oficial de comunicação das entidades da classe contábil, como o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs). Neles, o principal objetivo é informar, orientar e promover a educação continuada dos profissionais registrados, assegurando a divulgação de notícias, normativos, eventos e programas oficiais. Um exemplo é o Canal 07, descrito como “o seu canal de notícias sobre contabilidade no Brasil e no mundo”, que publica vídeos sobre atualizações técnicas, legislação, ética profissional e temas institucionais de interesse público.

Entretanto, apesar da classificação realizada, o que se observa com frequência são canais voltados a mais de um propósito. Por exemplo, canais com foco em conteúdo acadêmico e universitário também oferecem materiais específicos para exames e concursos. Do mesmo modo, canais com foco profissional e prático também contêm conteúdos de empreendedorismo. Assim, o que se pode dizer é que, muitas vezes, há uma diversidade de objetivos entre os canais, o que pode ser entendido como uma confusão de propósitos. Assim, cabe a quem consumirá esse conteúdo identificar qual é o propósito do conteúdo ou do canal e se está alinhado ao seu objetivo de aprendizagem. Isso implica algumas implicações educacionais decorrentes das características e do formato de aprendizagem do YouTube.

As aulas em formato de vídeo no YouTube funcionam, muitas vezes, como materiais didáticos utilizados pelos professores no ensino, com várias funções, dentre elas, a complementação dos conteúdos ensinados nas aulas presenciais (Negromonte; Silva, 2018). Porém, existem outras possibilidades. Souza e Costa (2021) comentam que há videoaulas com um propósito mais informativo e interpretativo, assemelhando-se a uma aula presencial, enquanto outras têm um caráter mais opinativo do professor YouTuber. Do ponto de vista educacional, essa multiplicidade de propósitos oferece oportunidades e desafios.

Para os estudantes, o cenário amplia as possibilidades de aprendizagem autônoma e contínua, permitindo explorar diferentes perspectivas. Por exemplo, o mesmo conteúdo pode ser visto sob uma lógica de norma ou de legislação, ou sob uma perspectiva mais prática, a depender do canal pelo qual se escolhe consumi-lo. Isso representa uma possibilidade de

ampliar a aprendizagem. Por outro lado, exige um certo discernimento para distinguir o propósito do conteúdo.

Desse modo, indica-se ao estudante que, além de verificar o conteúdo do vídeo em si, o seu contexto também é importante, o que implica que ele verifique qual é o objetivo de um determinado vídeo e do canal que o veiculou. Isso ajuda a promover uma avaliação mais crítica do conteúdo. Para professores universitários, indica-se o mesmo: sempre se atentar ao objetivo do vídeo ou do canal, ensinando os estudantes a avaliarem o propósito dos conteúdos que consumem ou que lhes são recomendados.

O Canal 02, em sua descrição, declarou abertamente a quem seu conteúdo se destina: estudantes de graduação em contabilidade ou áreas afins, como administração, economia, atuária e direito, pós-graduandos em “contabilidade ou áreas afins, que não tiveram adequada formação de base na graduação”, e o público em geral com interesse em estudar contabilidade, seja para provas, concursos ou conhecimento geral. Nessa descrição, observa-se um foco mais acadêmico/universitário do canal, mas de modo que seu conteúdo também pode ser útil para a preparação para concursos. O Canal 33 também se preocupou em definir seu público-alvo: estudantes que desejam complementar o aprendizado das aulas acadêmicas, recordar algum assunto ou aprender algo novo. Esse espaço de descrição é útil para que o produtor de conteúdo possa declarar esse foco. Porém, nem todos os canais deixam isso claro. Um exemplo é o Canal 05, que declara ser um canal para falar sobre “contabilidade, negócios, tributação, compliance, empreendedorismo e muito mais”.

Ao discutir a descrição dos canais de forma mais ampla, o Quadro 23 apresenta alguns elementos observados comumente nessas descrições.

Quadro 23 - Elementos Comuns nas Descrições dos Canais

| Elemento Identificado | Descrição |
|---------------------------|---|
| Temas | O produtor pode indicar quais temas costuma abordar no canal. Exemplos: contabilidade geral/avançada, tributos, folha de pagamento, Simples/Presumido/Real, setor público/terceiro setor, empreendedorismo/gestão. |
| Formato | Quando o canal costuma indicar o formato do conteúdo: aulas, <i>playlists</i> , tutoriais, questões/simulados, podcasts, <i>lives</i> etc. |
| Frequência | Alguns produtores indicam a frequência com que publicam novos vídeos. Por exemplo, toda semana, ou então segundas, quartas e sextas. |
| Público-Alvo | O público-alvo pode ser indicado neste campo, podendo ser: alunos de graduação, contadores e empresários, por exemplo. |
| Indicativos de Autoridade | Alguns canais ou produtores divulgam números e informações que indicam seu impacto e relevância: como por exemplo, a instituição em que o professor se formou, anos de experiência de mercado, empresas famosas em que trabalhou, soma do número de alunos que já teve etc. |
| Diferenciais e Benefícios | Alguns canais destacam seus diferenciais, podendo ser eles dos professores ou da empresa vinculada. Também indicam alguns benefícios que o conteúdo pode |

| | |
|----------|---|
| | proporcionar, como por exemplo, pagar menos impostos ou passar em concurso ou no Exame de Suficiência de forma simples e rápida. |
| Chamadas | Chamada para alguma ação por parte do usuário: “inscreva-se”, “ative o sininho”, “matricule-se agora”, “solicite proposta”. |
| Links | Esses <i>links</i> dão acesso à páginas e conteúdos externos, como cursos gratuitos ou pagos, ebooks, eventos, sites e blogs. |
| Contato | Os produtores costumam disponibilizar dados de contato, podendo ser WhatsApp, Instagram, LinkedIn, Facebook, Telegram, TikTok, telefone e e-mail. |

Fonte: Dados da Pesquisa

O Quadro 23 sintetiza os elementos mais recorrentes nas descrições dos canais contábeis no YouTube, revelando como os produtores estruturam esse espaço. Em geral, as descrições mencionam um ou mais dos seguintes elementos: temas abordados, formato do conteúdo, frequência de publicação, público-alvo e indicadores de autoridade, como títulos acadêmicos, anos de experiência ou número de alunos. Além disso, muitos canais incluem diferenciais e benefícios, destacando suas vantagens competitivas. Também se observam algumas chamadas à ação (como “inscreva-se” ou “matricule-se agora”), links para cursos e sites, e informações de contato em diversas plataformas.

Entretanto, observa-se que nem todos os canais apresentam todos esses elementos. Na verdade, em muitos casos, a descrição é mínima e contém apenas um ou dois desses elementos. Isso pode dificultar para o usuário compreender o propósito ou a identidade do canal. Desse modo, o Quadro 23 pode funcionar como uma ferramenta para que produtores de conteúdo no YouTube passem a incluir mais elementos para se caracterizarem e se posicionarem nessa rede.

As subseções a seguir detalham as percepções de alguns professores que possuem canais, como os analisados acima. Esse aprofundamento permitirá entender melhor como os saberes docentes se materializam na condução de seus respectivos canais, o que permite verificar que a docência, inclusive no YouTube, requer diversos conhecimentos do profissional (Batista; Gouveia; Carmo, 2016; Nogueira *et al.*, 2020): saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos.

4.4.2 Saberes Técnico-Científicos

Os saberes técnico-científicos correspondem ao conhecimento teórico e conceitual fundamentado em bases científicas, que implica em credibilidade à prática docente. O Quadro 24 sintetiza os saberes técnico-científicos no contexto do YouTube, com base nos resultados da pesquisa.

Quadro 24 - Saberes Docentes Técnico-Científicos no Contexto do YouTube

- | |
|---|
| 1. Saberes Técnico-Científicos do Professor que Atua no YouTube |
| 1.1 Formação Acadêmica |
| 1.2 Produção Científica |
| 1.3 Certificações Profissionais |

Fonte: Elaborado pelo Autor

Dos treze participantes entrevistados, doze possuem pelo menos o curso de graduação em Ciências Contábeis; um possui formação em direito, ensina contabilidade a advogados e possui mestrado em controladoria. Percebe-se que, nos canais mais relevantes selecionados, os professores possuem, pelo menos, essa titulação; a maioria possui pós-graduação em cursos distintos, com exceção de Joana, a única entre os entrevistados que não possui pós-graduação.

Quadro 25 - Síntese da Formação e Produção Científica dos Entrevistados

| Entrevistado | Possui Lattes? | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado | Publicações Científicas |
|--------------|----------------|------------------------|---|--|-------------------------------|-------------------------|
| Núbia | Sim | Ciências Contábeis | Didática, Docência e Tutoria na Educação a Distância | Ciências Contábeis | Educação | Sim |
| Vagner | Sim | Ciências Contábeis | Perícia Contábil | Desenvolvimento Regional e Agronegócio | Economia Aplicada | Sim |
| Miguel | Sim | Ciências Contábeis | Controladoria | Ciências Contábeis | Controladoria e Contabilidade | Sim |
| Marcos | Não | Ciências Contábeis | Direito Tributário | - | - | Não |
| | | | Finanças e Controladoria | | | |
| Rafael | Sim | Ciências Contábeis | Auditoria e Controladoria | Gestão Pública | - | Sim |
| | | Direito | Direito Constitucional e Controles da Administração Pública | | | |
| Gustavo | Sim | Ciências Contábeis | Finanças com Ênfase em Mercado de Capitais | Contabilidade | - | Sim |
| | | Administração | | | | |
| Rodrigo | Sim | Ciências Contábeis | Gestão Fiscal e Tributária | - | - | Não |
| Diana | Sim | Ciências Contábeis | Gestão Tributária | Contabilidade Financeira e Finanças | - | Sim |
| Joana | Não | Ciências Contábeis | - | - | - | Não |
| Murilo | Sim | Ciências Contábeis | Perícia Contábil | Contabilidade | - | Sim |
| | | Sistemas de Informação | | | | |
| Fábio* | Sim | Ciências Contábeis | Finanças e Investimentos na Era Digital | Contabilidade | Contabilidade | Sim |

| | | | | | | |
|---------|-----|-------------------------------|---------------------|---------------|---|-----|
| Eduardo | Não | Contabilidade e Administração | - | - | - | Não |
| Paulo | Sim | Direito | Direito Empresarial | Controladoria | - | Não |

Nota: * Possui Certificações Profissionais

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se que a maioria dos professores entrevistados apresenta formação técnica (em nível de graduação), elemento que contribui para a formação de saberes técnico-científicos (1.1). Como discutem Miranda *et al.* (2018), o bom professor articula domínio do conteúdo, boa didática e experiência profissional, atributos que se apoiam na qualificação acadêmica, pedagógica e prática. Entretanto, existem algumas fragilidades diante dessa realidade, como o fato de nem todos os professores possuírem formação stricto sensu. Esses saberes são mais desenvolvidos no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu (Andere; Araújo, 2008) e, ainda, considerados pelos docentes como os mais importantes para um ensino de qualidade nos cursos de ciências contábeis (Ferreira; Hillen, 2015).

De acordo com Miranda *et al.* (2018) e Tempesta *et al.* (2022), os saberes técnico-científicos também se expressam por meio da produção acadêmica e da atuação como pesquisadores (1.2), elementos que contribuem para a credibilidade e atualização docente. No contexto desta pesquisa, nota-se que professores com titulações mais elevadas tendem a publicar trabalhos científicos, o que pode ajudar na produção de conteúdo para o YouTube. O Quadro 26 mostra informações sobre a produção científica dos entrevistados.

Quadro 26 - Atuação Profissional dos Entrevistados

| Entrevistado | Participação em Grupos de Pesquisa | Participação em Projetos de Pesquisa | Artigos Científicos em Periódicos | Artigos Científicos em Anais de Eventos Científicos |
|--------------|------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Núbia | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Vagner | Não | Sim | Sim | Sim |
| Miguel | Não | Sim | Sim | Sim |
| Marcos | Não | Não | Não | Não |
| Rafael | Não | Não | Sim | Não |
| Gustavo | Não | Não | Sim | Sim |
| Rodrigo | Não | Não | Não | Sim |
| Diana | Não | Não | Não | Sim |
| Joana | Não | Não | Não | Não |
| Murilo | Não | Sim | Sim | Sim |
| Fábio | Não | Sim | Sim | Sim |
| Eduardo | Não | Não | Não | Não |
| Paulo | Não | Não | Sim | Não |

Fonte: Dados da Pesquisa

Considerou-se como produção científica a publicação de artigos em anais de eventos científicos ou em periódicos, bem como a participação em grupos e projetos de pesquisa na área contábil. Percebe-se que são poucos os professores que atuam no YouTube e se envolvem na produção científica. Observa-se docentes sem pós-graduação stricto sensu ou publicações, o que evidencia níveis distintos de qualificação acadêmica e sugere que o domínio técnico-científico no ensino digital é construído de maneira heterogênea, de modo que os saberes práticos podem se sobressair mais. Essa diversidade formativa reforça que, no ambiente do YouTube, apesar de haver produtores de conteúdo com saberes técnico-científicos formais, essa não é a realidade em todos os casos.

Masetto (1998) discute que a pesquisa científica é um caminho para o professor adquirir conhecimento e especialização em uma área do saber. Em relação a isso, percebe-se docentes entrevistados com certo vínculo com a pesquisa científica. Porém, apenas quatro deles possuem título de doutor, o que proporciona maior envolvimento com a pesquisa científica. Apesar disso, nem todos eles utilizam esse meio como fonte para seu conteúdo. Miguel, por exemplo, apesar de possuir produção científica, diz que prefere se basear em livros do que em artigos para montar seus conteúdos.

Oito dos professores já tiveram publicações científicas em eventos científicos. Esse também é o número de entrevistados com artigos publicados em periódicos. Dos entrevistados, há três que nunca tiveram qualquer tipo de produção ou envolvimento com a área científica. Essa realidade, que é de certa forma coerente com o ensino pelo YouTube, que não exige requisitos de produção, difere do que recomenda a literatura (Tempesta *et al.*, 2022). Assim, à luz dos saberes necessários à docência, não possuir produções científicas constitui uma fragilidade no âmbito técnico-científico.

Ambas, a formação acadêmica e a produção científica, contribuem para o saber técnico-científico do docente ao apoiar a construção de conhecimentos teóricos e conceituais sobre sua área de atuação e sobre os fundamentos científicos que a sustentam. A análise desses pontos revela lacunas na qualificação acadêmica desses professores, de modo que a falta de formação na pós-graduação stricto sensu e de produções científicas pode limitar o saber técnico-científico desse professor para atuar no YouTube.

Em termos de certificações profissionais (1.3), apenas Fábio as possui por atuar no mercado financeiro. Ele foi aprovado nas duas etapas da prova da Associação dos Analistas e Profissionais de Investimento do Mercado de Capitais (APIMEC) para obtenção do título de Certificado Nacional do Profissional de Investimentos (CNPI Fundamentalista), indicando domínio avançado de análise de demonstrações financeiras, avaliação de empresas, mercado de

capitais e metodologias de *valuation*. Além disso, possui certificação como Conselheiro de Administração (CCA) pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), demonstrando conhecimentos em governança corporativa, processos decisórios, gestão e acompanhamento estratégico de organizações.

Essas certificações atestam que seu possuidor obteve conhecimentos de finanças, contabilidade e governança, fortalecem o repertório técnico-científico do entrevistado e conferem maior profundidade e credibilidade às suas práticas profissionais e educativas, o que as configura como uma forma de saber técnico-científico, útil inclusive para a produção no YouTube. Porém, cabe mencionar que apenas Fábio, entre os entrevistados, a possui, e que essa certificação se dá pelo seu envolvimento no mercado financeiro, o que não é a realidade dos demais entrevistados.

Nos saberes técnico-científicos, destaca-se a importância da capacidade de discernir informações confiáveis em um ambiente digital saturado de conteúdo. Nesse sentido, a reflexão de Weitz-Shapiro e Winters (2017) é útil para compreender que, assim como os cidadãos mais instruídos são mais capazes de identificar informações políticas credíveis, docentes com maior sofisticação cognitiva e formação acadêmica tendem a reconhecer, selecionar e transmitir fontes de conhecimento mais fidedignas. No contexto do YouTube, essa habilidade se torna ainda mais relevante, pois a abundância de conteúdo e a ausência de mecanismos formais de revisão exigem do professor um papel de curador do conhecimento. Esse aspecto é relevante, pois pode ser a base para que o professor tenha contato com materiais clássicos, relevantes e úteis para embasar o conteúdo produzido para a plataforma.

Essa discussão reforça a importância dos saberes técnico-científicos aplicados aos professores e produtores de conteúdo que ensinam pelo YouTube, especialmente no contexto da contabilidade. Evidenciou-se que a educação formal desses funciona como filtro de confiabilidade para a seleção de materiais para produzir vídeos. Esses achados dialogam com Fernandes, Reginato e Afonso (2025), ao indicar que produtores de conteúdo com mais formação acadêmica tendem a apresentar materiais mais consistentes e alinhados à literatura científica, enquanto a ausência dessa base pode resultar em abordagens superficiais ou até incorretas. Nesse sentido, a presença de saberes técnico-científicos entre os docentes legitima o ensino contábil no YouTube, mas também atua como mecanismo de proteção, assegurando que o conhecimento divulgado mantenha padrões de qualidade compatíveis com a formação profissional e com os princípios éticos da educação. Ainda assim, pelas características da plataforma, cuidados são necessários.

Cabe destacar que os saberes técnico-científicos discutidos nesta pesquisa não se confundem com a exigência de pertencimento exclusivo a uma profissão. A formação em Ciências Contábeis aparece, nos resultados, como um elemento recorrente entre os entrevistados, mas isso não implica afirmar que apenas contadores estão aptos a ensinar contabilidade. A presença de docentes com formação em áreas afins, como Direito, como o entrevistado Paulo, ou então em Administração ou Economia, reforça que o saber técnico-científico é construído de modo interdisciplinar e relacional, não sendo um atributo essencialista de uma única identidade profissional. Porém, defende-se uma construção de saberes técnico-científicos que unam qualificação acadêmica (que na área contábil deve ir além da graduação), produção científica e certificações profissionais, a fim de fortalecer o domínio conceitual dos professores para atuarem no YouTube.

4.4.3 Saberes Didático-Pedagógicos

Os saberes didático-pedagógicos correspondem aos conhecimentos, elementos, métodos e estratégias que permitem ao docente transformar o conteúdo técnico em conhecimento acessível para os estudantes. Segundo Miranda *et al.* (2018) e Tempesta *et al.* (2022), a formação pedagógica ocorre de maneira formal, principalmente nas disciplinas de metodologia do ensino e estágio docente, experiências para alguns que cursam durante os cursos de pós-graduação stricto sensu.

Miranda *et al.* (2018) dividem a qualificação pedagógica entre formação inicial e continuada. Formação continuada é o processo permanente de atualização e aperfeiçoamento teórico e profissional, visando ampliar conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas ao longo da carreira (Santos; Sá, 2021). O Quadro 27 sintetiza os saberes didático-pedagógicos no contexto do YouTube, com base nos resultados da pesquisa.

Quadro 27 - Saberes Docentes Didático-Pedagógicos no Contexto do YouTube

| |
|--|
| 2. Saberes Didático-Pedagógicos do Professor que Atua no YouTube |
| 2.1 Formação Inicial |
| 2.2 Formação Continuada |

Fonte: Elaborado pelo Autor

Segundo Tempesta *et al.* (2022), a formação didático-pedagógica para atuação na educação formal no contexto da contabilidade é identificada com a disciplina específica para tal nos programas de pós-graduação. Essa pode ser considerada a formação inicial, já que o curso de graduação no Brasil é de bacharelado e não de licenciatura. Entretanto, considerando

os entrevistados na presente pesquisa, não se observa formação pedagógica inicial formal (2.1). A maioria dos entrevistados não teve formação pedagógica por meio dessa disciplina, tampouco para atuar no YouTube. Uma exceção é o caso de Núbia, que possui graduação e mestrado em ciências contábeis e doutorado em educação, o que pode ser atribuído a um contato com a formação pedagógica.

Tempesta *et al.* (2022) mostram que apenas 59% dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil oferecem disciplinas de formação didático-pedagógica aos alunos. Desses, a maioria é optativa e apresenta uma abrangência insuficiente de conteúdos relacionados à educação para formar esse saber. Essa realidade parece ser ainda mais dramática no contexto do YouTube. A falta de preparação pedagógica de docentes de contabilidade atuando no YouTube acarreta implicações negativas, visto que o domínio do conteúdo (saber técnico-científico), que também apresenta lacunas, torna-se ainda mais alarmante sem o conhecimento pedagógico considerado necessário pela literatura.

Esses saberes envolvem conhecimentos sobre como ensinar e como o aluno aprende, o que exige, além do domínio da disciplina, o conhecimento pedagógico. Malusá *et al.* (2015) já apontavam que os docentes da área contábil possuem pouca formação pedagógica, o que implica pouco desenvolvimento de saberes didático-pedagógicos. Perazo *et al.* (2016) seguem na mesma linha de pensamento, identificando que professores de contabilidade dificilmente realizam cursos complementares na área pedagógica ao longo da carreira. Tempesta *et al.* (2022) mostram que existem poucas disciplinas específicas para formação pedagógica obrigatória nos programas de pós-graduação em contabilidade.

O Quadro 28 apresenta algumas ações de formação continuada (2.2) identificadas entre os professores entrevistados.

Quadro 28 - Formação Continuada dos Professores Entrevistados no Âmbito Pedagógico e Tecnológico

| Entrevistado | Formação Continuada |
|--------------|---|
| Núbia | Especialização em Didática, Docência e Tutoria na Educação a Distância. Cursos de Design Thinking Aplicado à Educação, Inteligência Artificial Generativa na Educação e Pensamento Computacional. Formações sobre desenho didático e instrucional para o ensino on-line, bem como recursos de e-learning, como Webquest, infográficos e podcasts. |
| Vagner | Participação em seminários e semanas pedagógicas. Além disso, fez cursos de informática e softwares aplicados (Visual Basic, Access, Excel, Word, Corel Draw). |
| Miguel | Possui formação em extensão em Docência no Ensino Superior e em Pesquisa em Contabilidade. |
| Marcos | Sua formação continuada é na área técnica contábil, por meio de especializações. |
| Rafael | Sua formação continuada é na área técnica contábil, por meio de especializações. |
| Gustavo | Sua formação continuada é na área técnica contábil e administrativa, por meio de cursos de atualização. |
| Rodrigo | Possui um curso de extensão de atualização em legislação e metodologias de ensino a distância. |
| Diana | Realizou cursos de planejamento e administração em ensino a distância, designer instrucional e produção multimidiática, avaliação em ensino a distância, tecnologias educacionais |

| | |
|---------|--|
| | avançadas, fundamentos da educação, comunidades de aprendizagem e estratégias pedagógicas, introdução ao ensino digital e sistema tutorial para ensino a distância. |
| Joana | Sua formação continuada é na área técnica contábil, por meio de especializações ou cursos de atualização. |
| Murilo | Possui além da graduação em ciências contábeis, graduação em sistemas de informação. |
| Fábio | Sua formação continuada é na área técnica contábil, por meio de especializações ou cursos de atualização. |
| Eduardo | Realizou um curso técnico de Pedagogia durante o ensino médio em seu país, depois, concluiu um curso de Formador Profissional, que lhe concedeu certificação oficial para atuar como formador e emitir certificados em escolas técnicas. |
| Paulo | Não participou de formação continuada nessa área, apenas em temas mais voltados ao direito e contabilidade, com foco em advogados. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Para a elaboração desse quadro, foram analisados cursos voltados à área pedagógica, didática, metodologias de ensino em geral, bem como cursos de tecnologia, mídia, comunicação ou ferramentas digitais, além de outras formações que auxiliam na atuação como professor em ambientes digitais, especialmente no YouTube, que constitui o foco desta pesquisa. Perrenoud (2000) e Zabalza (2006) destacam a utilização de novas tecnologias como um componente pedagógico, de modo que também formam a competência para a docência.

Porém, o que se percebe por parte dos entrevistados é uma formação continuada tímida na área pedagógica, com alguns estando mais engajados nisso, como Núbia e Diana. Miguel, apesar de pouca formação continuada nesse âmbito, desenvolve práticas pedagógicas contínuas orientando projetos de educação financeira e atuando em projetos ligados ao uso de tecnologias educacionais e inteligência artificial. Marcos, Rafael, Gustavo, Joana, Fábio e Paulo demonstram uma tendência em priorizar mais a formação continuada técnica do que a pedagógica.

Esse resultado se alinha ao que apontavam Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) para a docência formal: necessidade de mais preparação didática sistematizada para o exercício da docência, bem como a necessidade de formação continuada para melhor domínio do conteúdo que ensina. Entretanto, os autores também chamaram a atenção para a formação continuada em cursos stricto sensu, de mestrado e doutorado, o que também pode se aplicar ao universo desta pesquisa. Miranda *et al.* (2018) alertam que, nos cursos de ciências contábeis, esse tipo de formação, em termos pedagógicos, é insuficiente. Isso contribui para que aspectos como planejamento, organização da aula e uso de diferentes metodologias e estratégias didáticas fiquem desconhecidos por parte de muitos professores da área.

A presente pesquisa questiona o preparo pedagógico para atuar na plataforma, que poderia ser mais presente no perfil dos professores que ensinam por lá. Nesse sentido, faz-se um apelo para que produtores de conteúdo reflitam sobre sua formação pedagógica, inicial e/ou

continuada, e busquem alternativas para tal. Em relação à formação continuada, Santos e Sá (2021) chamam a atenção para que ela seja realizada *in loco*, ou seja, onde os professores atuam, o que indica que, para quem atua no YouTube, essa formação pode ser online. Além disso, os autores indicam a importância de um acompanhamento para que os docentes coloquem em prática os conteúdos desenvolvidos nas formações, bem como a necessidade de infraestrutura e recursos digitais adequados.

Diante desse cenário, na falta ou na deficiência na formação para os saberes didático-pedagógicos, seja em cursos de licenciatura ou, no caso da contabilidade, cursos de pós-graduação stricto sensu, observou-se diversos aspectos que podem estar associados a essa deficiência, que os professores manifestam atenção ou preocupação, mesmo sem formação didático-pedagógica. Alguns exemplos são o cuidado com a linguagem, conhecimento do público e utilização de tecnologias para gravação e edição, que foram considerados saberes práticos, discutidos no próximo tópico.

4.4.4 Saberes Práticos

Os saberes práticos de um docente correspondem aos conhecimentos adquiridos na experiência cotidiana, em sala de aula e nas interações com alunos e colegas. O Quadro 29 sintetiza os saberes práticos no contexto do YouTube, com base nos resultados da pesquisa.

Quadro 29 - Saberes Docentes Práticos no Contexto do YouTube

- | |
|---|
| 3. Saberes Práticos do Professor que Atua no YouTube <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Saberes Advindos da Prática Contábil <ul style="list-style-type: none"> 3.1.1 Área de Atuação Profissional 3.1.2 Experiência Prática na Área 3.2 Saberes Advindos da Prática Docente <ul style="list-style-type: none"> 3.2.1 Experiências Adquiridas na Docência Formal 3.2.2 Experiências Adquiridas na Docência no YouTube |
|---|

Fonte: Elaborado pelo Autor

Observou-se que os saberes práticos decorrem, inicialmente, da experiência profissional do produtor de conteúdo. Semelhante ao que ocorre com professores de modo geral, correspondem aos conhecimentos construídos na experiência cotidiana, em sala de aula e nas interações com alunos, colegas e comunidade. A experiência prática na área (3.1) é um elemento que configura um modo de conectar teoria e realidade do mercado. Tolentino *et al.* (2014) mostram que ter muita experiência de mercado é um fator que estudantes consideram atrativo em um bom professor. O Quadro 30 mostra a área de atuação profissional dos entrevistados (3.1.1), bem como o tempo aproximado dessas experiências.

Quadro 30 - Atuação Profissional dos Entrevistados

| Entrevistado | Experiência Profissional | Tempo Aproximado | Exerce Atualmente? |
|--------------|---|------------------|--------------------|
| Núbia | Atuou como analista fiscal, realizando cálculo de impostos federais, estaduais, federais e municipais. | 1 ano | Não |
| Vagner | Possui experiência como Sócio Administrador e Responsável Técnico nas áreas fiscal, contábil e de pessoal, além de atuações como Assistente Financeiro, Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Escritório e Consultor Contábil Pericial. | Mais de 10 anos | Não |
| Miguel | Presta consultoria nas áreas de <i>valuation</i> , investimentos e mentorias financeiras, apoiado em sua experiência como investidor qualificado. | Mais de 20 anos | Sim |
| Marcos | Atua com consultoria tributária. | Não Informado | Sim |
| Rafael | Trabalha como Auditor no Tribunal de Contas da União. | Mais de 20 anos | Sim |
| Gustavo | É servidor público na área administrativa e financeira. Já atuou na área de auditoria. | Mais de 10 anos | Sim |
| Rodrigo | Já teve um escritório de contabilidade e trabalhou com consultoria tributária. | Não Informado | Não |
| Diana | Trabalhou como escriturária em um escritório de contabilidade e como assistente administrativo em uma cooperativa. | 6 anos | Não |
| Joana | É sócia de um escritório de contabilidade. | 10 anos | Sim |
| Murilo | É servidor público na área contábil. | 8 anos | Sim |
| Fábio | Possui consultorias e trabalhos na área de investimentos e <i>valuation</i> . Atuou em uma startup com a criação de cursos, materiais educacionais e modelos financeiros aplicados ao mercado. Fundou sua própria consultoria em finanças corporativas, além de se tornar sócio de uma gestora de recursos especializada em <i>factor investing</i> . | Mais de 10 anos | Sim |
| Eduardo | Experiência em auditoria, no mercado financeiro e de capitais, planejamento financeiro e consultoria contábil | 8 anos | Sim |
| Paulo | Advogado com foco na área empresarial e tributária, sendo que desenvolveu conhecimentos em contabilidade a partir de atuação técnica em grandes escritórios. | Mais de 25 anos | Sim |

Fonte: Dados da Pesquisa

Percebe-se que todos os entrevistados possuem ou já possuíram experiências profissionais em áreas diversas, mas todas com certa relação direta ou indireta com a área contábil. Esses percursos variam de experiências iniciais, como atividades administrativas e escriturárias, até trajetórias longas e consolidadas que ultrapassam vinte anos, incluindo posições de liderança, consultorias especializadas e atuação em órgãos públicos. A presença da prática profissional entre os professores reforça a importância dos saberes práticos no ensino, pois tal vivência permite articular teoria e realidade de mercado nas aulas, aspecto valorizado pelos estudantes, conforme apontado por Tolentino *et al.* (2014).

Miguel exemplifica esse aspecto ao transformar sua vivência como investidor em fonte de ensino, criando cursos e *playlists* sobre finanças pessoais com base em situações concretas

de sua prática: “Porque eu já investia em 2020 no mercado financeiro. Eu falei: ‘Ah, vou começar a ensinar o pessoal a investir’. Aí eu fui montar um curso de finanças pessoais, que é o curso que eu tenho lá, que tem 27 aulas”. Sua fala demonstra uma integração entre a experiência profissional e o ensino, em que o conteúdo nasce de contextos reais e é transmitido de forma simplificada e acessível.

Essa prática reflete o saber prático descrito por Tardif (2004), caracterizado pela aprendizagem por ação e pela reflexão sobre a própria experiência. Assim, percebe-se que essa experiência prática na área guia o conteúdo produzido (3.1.2). Rafael, que possui um canal com conteúdo para concursos públicos, revela que passou em concursos como o da Controladoria-Geral da União e do Tribunal de Contas da União. Assim, alguns de seus conteúdos são de temas típicos de concursos públicos e voltados para quem estuda para passar em concurso, que busca aprender com quem já passou por isso. Assim, pode-se visualizar a experiência profissional como forma de dar legitimidade e credibilidade ao conteúdo veiculado.

Além das experiências práticas, existem saberes advindos da prática docente no contexto formal que são transpostas para o YouTube (3.2). Fábio por exemplo, teve a ideia de criar vídeos complementares às suas aulas presenciais, mas para levar conhecimento, utilizando da mesma lógica que aplica aos seus alunos no ensino formal, que no caso dele é traduzir conteúdo de livros americanos à realidade brasileira. O Quadro 31 mostra alguns aspectos das experiências dos entrevistados na docência formal (3.2.1).

Quadro 31 - Experiência Adquiridas na Docência Formal

| Entrevistado | Aulas na Graduação em Ciências Contábeis? | Modalidade | Tempo Aproximado | Exerce Atualmente? |
|--------------|---|-------------|------------------|--------------------|
| Núbia | Sim | Presencial | 10 anos | Sim |
| Vagner | Sim | Presencial | Mais de 15 anos | Sim |
| Miguel | Sim | Presencial | Mais de 15 anos | Sim |
| Marcos | Não | - | - | Não |
| Rafael | Sim | Presencial | 5 anos | Não |
| Gustavo | Sim | Presencial | 3 anos | Não |
| Rodrigo | Sim | A Distância | Mais de 10 anos | Sim |
| Diana | Sim | A Distância | Mais de 12 anos | Sim |
| Joana | Não | - | - | Não |
| Murilo | Sim | Presencial | Mais de 5 anos | Sim |
| Fábio | Sim | Presencial | Mais de 12 anos | Sim |
| Eduardo | Não | - | - | Sim |
| Paulo | Não | - | - | Não |

Fonte: Dados da Pesquisa

O Quadro 14 revela que uma parcela dos entrevistados possui experiência prévia e atual no ensino formal, em cursos de graduação em Ciências Contábeis, com tempos de atuação que, em vários casos, ultrapassam uma década. Entre os que lecionaram, predominam experiências

em modalidades presenciais, embora alguns também tenham atuado no ensino a distância. Essas trajetórias docentes permitem aos criadores transpor para o YouTube saberes construídos em sala de aula, como estratégias didáticas, formas de explicar conteúdos complexos e processos de tradução de conceitos para a realidade dos estudantes. Assim, o ensino formal se apresenta como uma fonte importante de saberes práticos da docência.

Tempesta *et al.* (2022) mostram que no contexto do ensino formal, é possível verificar esse espaço, de modo similar, guardadas as devidas diferenças, nas disciplinas de estágio docência, que permitem uma aproximação do estudante com a sala de aula, e se constituem como um espaço de experimentação, guiado por um professor orientador mais experiente, sendo essa uma espécie de construção de saberes práticos. Essa preparação se dá com foco muito maior para o ensino formal, em que o estudante é o aprendiz. Diana foi uma das que passou pelo estágio docência durante o seu mestrado. Nessa experiência, ela acompanhou seu orientador durante todo o período do mestrado, na disciplina de Teoria da Contabilidade, Teoria Avançada da Contabilidade e Contabilidade Internacional.

E é no ensino formal que muitas das experiências viram inspiração para produzir conteúdo no YouTube (3.2.2). Rodrigo, em sua atuação no ensino a distância, vinha percebendo a eficácia da comunicação visual no processo de ensino e aprendizagem. A observação de materiais online e de treinamentos empresariais que priorizavam explicações visuais, com gráficos, cores e movimentos, em vez de “slides fixos”, levou-o a criar o canal com a intenção de replicar essa dinâmica visual do quadro de sala de aula no YouTube. Os relatos dos entrevistados mostram que existem situações e experiências específicas de sua atuação no ensino formal que os motivam a criar conteúdo ou formas de abordá-lo no YouTube.

Aliada às vivências práticas profissional e docente, a experiência com a plataforma em si também é relevante. Essa vivência não foi aprendida na faculdade e na prática profissional da área contábil. Um aspecto que deriva disso é que a partir do entendimento do que o público deseja, ao resolver o problema ou esclarecer a dúvida dele, o professor pode alcançar mais do que apenas possuir inscritos em seu canal. Esses saberes práticos, monetizados ou não, podem levar a mentorias, consultorias, captação de clientes ou cursos pagos. Assim, o canal pode ser utilizado pelo professor como uma extensão profissional estratégica, a depender do objetivo e do planejamento do produtor de conteúdo. Entende-se que esse aspecto do saber prático é resultado da união da experiência prática, da atuação docente (seja ela no YouTube ou não), e do conhecimento sobre o modo de funcionamento do YouTube, o que resulta em outras oportunidades profissionais. Em relação aos cursos pagos, Vagner comenta que: “Eu tenho dois

cursos prontos, né? De econometria, que é séries temporais e dados em painel. E eu estava fazendo um outro, né? Mais voltado para a área pericial”.

Em relação à captação de clientes, Joana comenta que essa é uma forma de atrair clientes por meio de um canal com o nome de seu escritório, sendo que o conteúdo lá presente pretende chamar a atenção deles. Miguel conta que o canal o ajuda a conseguir mentorias. Esse fenômeno revela uma apropriação estratégica da prática docente no ambiente digital, em que o YouTube é utilizado como uma ponte para outras oportunidades profissionais e para auferir renda. Assim, percebe-se também o contrário: essas outras vivências profissionais funcionam como pontes para a entrada do usuário no canal do professor no YouTube.

Além disso, há o fato de que o próprio YouTube já pode ser uma fonte de renda. Quanto a isso, alguns canais são monetizados, como os de Gustavo e Murilo. A monetização é caracterizada pelo potencial econômico de um conteúdo, de modo que, no YouTube, os próprios produtores de conteúdo se veem motivados a perceber a atividade como fonte de retornos financeiros (Hertzog, 2019). Os depoimentos revelam que a monetização dos canais no YouTube é percebida como uma possibilidade, mas também como um processo complexo e exigente, que requer constância, volume de visualizações e engajamento. Por isso, Vagner e Miguel, por exemplo, relatam que não monetizam seus canais, destacando a dificuldade em atender aos critérios da plataforma e o trabalho necessário para compreender e operar dentro das métricas e algoritmos do YouTube. Assim, esse aspecto também pode interferir na mobilização de saberes, muitos dos quais advêm da prática e da vontade desses professores, para conseguir a monetização.

De modo geral, percebe-se que muita da experiência docente no YouTube é formada e construída na prática. Além disso, percebe-se que os professores unem experiências práticas, como profissionais, como docentes e as próprias experiências que vão acumulando sobre o funcionamento da plataforma. Malusá *et al.* (2015) já mostravam que muitos dos saberes docentes de contabilidade são formados, quase que exclusivamente, pelos saberes práticos. Nessa pesquisa, amplia-se esse entendimento ao acrescentar a visão de que, além da prática contábil, existe a prática de funcionamento do YouTube, que o professor precisa saber para atuar.

4.4.5 Saberes Humanos

Os saberes humanos de um docente correspondem às competências relacionais e éticas que sustentam o ato educativo, envolvendo diálogo, empatia e compromisso com o outro. O

Quadro 32 sintetiza os saberes práticos no contexto do YouTube, com base nos resultados da pesquisa.

Quadro 32 - Saberes Docentes Humanos no Contexto do YouTube

- | |
|---|
| 4. Saberes Humanos do Professor que Atua no YouTube |
| 4.1 Comunicação Humana |
| 4.1.1 Limitações na Comunicação com o PÚblico |
| 4.2 Interação Humanizada |
| 4.2.1 Por meio dos Comentários dos Vídeos |
| 4.2.2 Por meio de Outras Redes Sociais |
| 4.2.3 Acolhimento de Elogios e Críticas |
| 4.3 Ética Docente |

Fonte: Elaborado pelo Autor

No YouTube, não existe um contato direto, síncrono e presencial entre o professor e o estudante, o que por si só é uma limitação da comunicação (4.1) e traz alguns prejuízos ao desenvolvimento dos saberes humanos do professor. As aulas são gravadas e, muitas vezes, editadas para serem disponibilizadas na plataforma. Isso se constitui um entrave na comunicação entre o professor e o público (4.1.1). Desse modo, diferentemente do ensino formal, no YouTube não há um espaço para que ocorra o relacionamento interpessoal que permita ao professor identificar as habilidades, diferenças dos alunos, bem como seus valores éticos e morais, como apontam Puentes, Aquino e Quilicci Neto (2009) e Nogueira *et al.* (2020).

Essa ausência de interações presenciais e síncronas é semelhante ao que ocorre no ensino à distância, no contexto da educação formal. Apesar das vantagens e benefícios de produzir e divulgar conteúdo no YouTube, os professores, mesmo aqueles que não possuem vínculos com instituições de ensino (Eduardo) ou trabalham na modalidade à distância (Diana), dizem que preferem o contato presencial. Núbia faz essa comparação dos dois cenários: “É sempre um contato superficial [no YouTube], mas alguns entravam em contato não só pelos comentários, um outro meio, como o Instagram, para contar uma boa notícia. Dizer que, assistindo aos vídeos, passou [em concurso], mas só isso”. Ela traz a diferença do estudante no ensino presencial: “Diferente de aluno, né? Que aluno de presencial tinha aquela coisa de mandar mensagem, de realmente... Às vezes, o professor faz um aniversário, ele parabeniza, sabe a data. Ou o professor está doente, eles vão visitar um professor doente”.

Percebe-se, a partir desses relatos, uma valorização das relações interpessoais e da convivência como elementos importantes para a prática educativa, e que não ocorrem no contexto do YouTube. Costa, Espigão e Pinto (2022) já exploraram algumas dessas características distintas de atuação na plataforma, em comparação com o ensino presencial. Os autores, situados no contexto da pandemia, mostraram que, diante desse cenário, os professores

precisaram modificar alguns entendimentos inerentes à prática de ensino presencial. Mas, na presente pesquisa, essa preferência pela modalidade presencial reflete a importância do saber humano, que envolve diálogo, afeto, escuta e presença.

Diana comenta que o ambiente presencial proporciona maior espontaneidade e conforto na interação com os alunos, permitindo correções e ajustes imediatos na comunicação: “Diferente do presencial, que você está ali falando, e aí: ‘Pessoal, pera aí, eu errei, vamos lá, deleta isso da mente de vocês, agora é assim’. E no vídeo, isso eu acho que fica mal falar.” Em contraste, a exposição e a rigidez do formato gravado geram desconforto e insegurança: “Eu não gosto de gravar, eu não gosto desse negócio, eu não sou dessa geração. Então, eu ainda me sinto... Como é que eu vou dizer? Intimidada pela câmera, eu fico nervosa, eu fico receosa do que eu vou falar, porque vai estar ali, vai estar gravado, não tem como voltar atrás.”

Tempesta *et al.* (2022) destacam que a apresentação profissional e a postura formal, bem como a característica de ser flexível e aberto a mudanças, são saberes humanos importantes para a formação docente na pós-graduação em ciências contábeis, segundo a percepção de pós-graduandos na área. Esses saberes são observáveis no ensino formal, o que, no YouTube, apresenta limitações pela falta de sincronicidade e presencialidade no contato.

Diante disso, percebe-se que há interação humana de outras formas (4.2). O que se aproxima de uma interação nesse contexto são os comentários dos usuários nos vídeos (4.2.1). Nesse sentido, pode-se perceber que os professores constroem seu conhecimento também por meio dessas interações com os alunos, como preconiza Tardif (2004), apesar das limitações do YouTube nesse aspecto. Nessa interação, o produtor de conteúdo se engaja com a audiência respondendo dúvidas, acolhendo sugestões e trocando ideias de modo assíncrono, como relata Vagner: “A pessoa assiste ao vídeo, faz um comentário, e pode ser que, daqui a uma ou duas semanas, eu vá passar lá, dar uma olhada no meu perfil, né? Eu vejo um comentário, vou lá e faço a resposta necessária, entendeu?”. Fábio corrobora: “Eu sempre respondi a todos. É muita dúvida. Gente: ‘Pô, estou estudando isso na faculdade e tal. Estou com essa dúvida aqui’”. Constitui um fator importante para o professor a disponibilidade e interesse em ajudar o estudante, de acordo com Farias *et al.* (2018).

Souza e Costa (2021) observam que a interação entre professor e estudante nesse formato de aula é feita por meio de chat. Ao responder comentários, o docente demonstra disposição para um diálogo virtual e responsabilidade com a compreensão do público, transformando o espaço virtual em uma extensão da sala de aula. Essa interação também possui um componente didático-pedagógico, pois as respostas muitas vezes exigem clareza explicativa, já que alguns desses comentários são dúvidas dos estudantes a partir do conteúdo

assistido. Observa-se que essa é uma alternativa diante da falta de contato entre usuário e produtor, ou estudante e professor, o que limita os saberes humanos no contexto do YouTube.

Entretanto, existe um contraponto que limita ainda mais essa interação: a possibilidade de desabilitar os comentários. É o que faz Diana: “Se eu não me engano, eu bloqueei. Acho que há uma opção, né? Que bloqueia, e deixei todos os comentários bloqueados [...] porque sei que era realmente só para postar, para eles verem, né?”. A opção de bloquear os comentários, como faz Diana, indica uma limitação da dimensão dialógica do processo de ensino-aprendizagem, o que restringe a manifestação dos saberes humanos nesse contexto.

Essa interação, além da possibilidade de acontecer por meio de comentários nos vídeos dentro do YouTube, é possível de ocorrer em outras redes sociais. Alguns entrevistados comentam que o YouTube pode funcionar como uma ponte para o contato por meio de outras redes sociais (4.2.2). Miguel relata que: “Tem alguns [usuários] com quem a gente só interage pelo chat ali, né? Do YouTube. A pessoa pergunta e eu respondo [...].” Miguel relata que essa interação pode se estender para o Instagram em alguns casos: “E como lá tem as minhas outras redes sociais [...] vai no meu Instagram, fala que me viu no YouTube [...] Aí lá a gente fica lá interagindo no direct, entendeu? Então isso acontece, mas são poucos, não são muitos”. Essa proximidade com os alunos é relatada como um aspecto positivo, segundo Silva, Souza e Hees (2021), devido à possibilidade de estender a sala de aula para a casa dos alunos através da internet.

Núbia relata que esse contato existe em outras redes, como o Instagram, mas é superficial: “Eles às vezes mandavam mensagem no direct do Instagram, né? [...] Aí você sabia, né? Que aquela pessoa estava ali querendo um contato mais próximo, mas também um contato rápido, assim, tipo: ‘Olha, eu estou entrando para te agradecer porque passei no exame de suficiência assistindo aos seus vídeos, Deus te abençoe’”. Superficial foi o termo utilizado também por Amorim e Mercado (2022) ao caracterizar essas interações.

Murilo, por outro lado, relata que organiza grupos de WhatsApp para ter um contato mais próximo com quem possui um objetivo maior do que apenas assistir a um vídeo pontual, mas estudar a longo prazo: “Hoje eu crio grupo de WhatsApp, né? E os que já querem ter uma relação mais próxima para estudar, né? De longo prazo, entram no grupo, né? [...] Aqueles que querem aprender de longo prazo normalmente entram nos grupos, né?”. O produtor comenta que, por meio desse canal, consegue se aproximar e ajudar mais os estudantes: “Eu acho que é uma forma mais fácil de ter contato aí com os meus estudantes, né? Porque, com os comentários, fica um pouco amplo, né? Mas entrando no grupo, temos um contato mais próximo para ajudá-los”. Assim, junto a seus vídeos, o produtor disponibiliza o link para acesso ao grupo do

WhatsApp, para quem quiser ter acesso. Em relação a isso, possuir uma boa relação com os alunos é um aspecto relevante da docência (Nogueira; Casa Nova; Carvalho, 2012; Guelfi *et al.*, 2018).

Diante desse contexto, entende-se que as dificuldades de interação dialógica, a contextualização individual e o acompanhamento contínuo dos educandos limitam muitos dos saberes humanos que aponta Freire (2002): respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, disponibilidade para diálogo e o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos estudantes.

No YouTube, a interação com o público é passível de feedbacks da audiência, que pode ser positiva ou negativa. Essa é outra característica de um saber humano nesse contexto, que exige do professor sensibilidade, consciência e reflexão diante dos elogios e críticas que recebe em seus vídeos (4.2.3). Vagner mostra esses dois lados, de modo que esse retorno do público serve para melhorar sua atuação: “Tem elogios, né? Do conteúdo, de ter abordado com uma linguagem mais simples do que ele estava tendo em sala de aula, né? [...] Ou até mesmo apontando alguma questão pontual que precisaria talvez ser revista [...] questão pontual que precisa ser corrigida ou alguma grafia, alguma informação, algum cálculo errado. Enfim, tudo isso é importante como *feedback*”.

Murilo comenta que estar no YouTube exige que o produtor esteja preparado para receber tanto elogios quanto críticas: “Tem que gostar de exposição, né? Porque a gente tá na internet, né? [...] Então tu tem que ser uma pessoa paciente, eu diria também, né? Ser uma pessoa paciente que sabe lidar com problemas.” Diferentemente de Vagner, Murilo enfatiza como a parte negativa é quando os usuários criticam a pessoa, e não o conteúdo: “Independente do que tu for fazer, tu vai ter *hater*, né? E normalmente não critica o conteúdo. Eles criticam coisas aleatórias da pessoa, né? [...] Não tem uma crítica construtiva. [...] Dificilmente, né? Então não dá para levar em consideração.” Em relação ao termo *hater*, mencionado por Murilo, Malecki *et al.* (2021) buscaram definir esse fenômeno, concluindo que se trata de pessoas que publicam online uma avaliação explicitamente negativa de uma pessoa ou objeto, de modo que isso possa causar dano real a uma pessoa específica, provocar reações em outras pessoas ou diminuir o valor de um determinado grupo social.

A existência de ações de *haters* está presente no contexto das redes sociais, como o YouTube. Isso exige do professor ou produtor de conteúdo uma capacidade de lidar com o feedback de modo público, seja ele positivo ou negativo. Trata-se de um aspecto do saber humano, pois envolve maturidade emocional diante das reações do público. No ambiente do YouTube e demais redes, essa competência é ainda mais relevante, pois o feedback é público.

Saber lidar ou responder de modo adequado impacta a imagem que o professor terá na rede. Enquanto o *hater* atua movido pela ausência de empatia e pela necessidade de afirmação através da desvalorização do outro (Malecki *et al.*, 2021), o docente é convocado a reafirmar sua postura ética e humanizadora, escolhendo ignorar o comentário ou responder ao ataque recebido.

Dentro dos saberes humanos, um aspecto que é discutido são as questões éticas do professor para com os estudantes. Para Freire (2002), a prática educativa deve conter uma ética rigorosa, de modo a observar constantemente os desvios que afastam o educador dos caminhos verdadeiros. Nesse sentido, algumas falas dos entrevistados mostram observações desses desvios.

Miguel, por produzir conteúdo voltado à área financeira, relata um problema ético recorrente: a venda de sonhos, isto é, a promessa de resultados irreais, como enriquecimento rápido e rendimentos impossíveis: “Eu vejo todo dia que fica vendendo sonhos. O que é se vender sonho? Uma coisa que é irreal, que não vai acontecer. O cara vira e fala assim: ‘Olha, põe aqui 300 reais, que no final do mês você vai ter 3000 reais de rendimento’. Eu falo assim, cara, como?”. Além disso, ele relata a existência de conteúdos errados na plataforma, bem como um “discurso de que você não precisa estudar para se dar bem”. Dessa forma, é possível observar como muitos criadores exploram vulnerabilidades emocionais em vez de promover uma formação crítica e consciente. Nesse aspecto, uma promessa de resultado acaba sendo mais relevante e chamativa do que o conteúdo ensinado.

O relato de Murilo aborda um problema ético igualmente grave: a apropriação indevida de autoridade. Ele relata casos de criadores que se apresentam como especialistas sem serem, ou que vendem cursos e mentorias sem domínio técnico, apoiando-se em equipes externas para gerar credibilidade: “Conheço YouTubers que dizem que são especialistas, mas eles não têm esse conhecimento”.

Com base nisso, cabe perceber aspectos éticos e de responsabilidade dos docentes que estão no YouTube, chamando atenção para a responsabilidade que eles têm com o conteúdo produzido. Quando professores atuam no YouTube, eles não deixam de ser educadores, mas assumem uma visibilidade e uma capacidade de influência ainda maiores, pois seus ensinamentos chegam a mais pessoas, o que intensifica sua responsabilidade com a veracidade, a atualidade e a intencionalidade do conteúdo que produzem.

O depoimento de Marcos revela uma outra dimensão: a preocupação com a atualização do conteúdo. Ele reconhece que, ao perceber que um vídeo seu estava desatualizado, ensinando regras tributárias que foram alteradas pelo Supremo Tribunal Federal, ele retirou o vídeo do ar

para evitar perpetuar erros, dado que estudantes poderiam tomar esse conteúdo como verdade e reproduzir informações desatualizadas. Esse comportamento demonstra compromisso com o conhecimento disponibilizado aos usuários, o que pode contribuir para que estudantes não consumam conteúdo com possibilidade de conter concepções equivocadas, imprecisas ou desatualizadas.

Os professores entrevistados observam que existe conteúdo equivocado ou desatualizado na plataforma, o que pode prejudicar quem o consome, levando à formação de concepções equivocadas ao assistir determinados vídeos. Essa discussão se relaciona aos saberes humanos para que o professor reconheça seu papel formador e compreenda o impacto moral de sua atuação, seja na sala de aula, seja no YouTube. Ensinar contabilidade não é apenas transmitir o conteúdo técnico. Envolve responsabilidade ética sobre como o conhecimento é apresentado, interpretado e utilizado. Como discute Freire (2002), ensinar não pode ocorrer de forma separada da formação moral do educando.

A discussão desta seção mostra algumas limitações dos saberes humanos no contexto do YouTube. Ocorre que os pontos relativos à comunicação e à interação são inerentes à plataforma. Contudo, mesmo assim, há professores que se esforçam para fazer acontecer esse contato, o que pode constituir uma construção válida de interação, seja pelos comentários ou por outras redes sociais, mas que possui falhas no acompanhamento dos usuários, dado que esse contato não é individualizado e personalizado, o que pode prejudicar aspectos humanos que potencializariam a aprendizagem. Quanto aos aspectos éticos, que também estão presentes nesse contexto, eles são relevantes e de responsabilidade do professor que ensina ou do produtor de conteúdo se preocupar com a veracidade das informações e a atualidade do conteúdo.

4.4.6 Discussão Geral

Tardif (2004) enfatiza que o saber docente é socialmente construído, resultante da articulação entre a experiência pessoal, a prática profissional e o conhecimento científico. Na presente pesquisa, buscou-se identificar como isso ocorre no contexto do ensino pelo YouTube, identificando-se como os saberes docentes se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube. Os resultados se alinham com o que discute Tardif (2004), quando menciona que o conhecimento docente é plural e integrado, combinando saberes provenientes de diferentes fontes. Isso porque, em entrevistas com alguns professores responsáveis por alguns desses canais, foram revelados alguns saberes percebidos no contexto do ensino pelo YouTube, além de algumas lacunas e deficiências.

Em relação aos saberes técnico-científicos, argumenta-se que uma formação acadêmica mais avançada tende a implicar em conteúdo com mais profundidade, mas conectado com a teoria. Sem essa base, aumenta o risco de o conteúdo ser mais superficial, baseado só na experiência pessoal. Os saberes práticos se manifestam com mais ênfase, em que a parte prática da contabilidade pode estar presente e mais próxima do estudante. Nesse contexto, o professor ensina o conteúdo, além de aspectos práticos derivados dele, como sua utilidade em uma demanda profissional ou um concurso público, por exemplo. A parte didático-pedagógica possui um dilema. Os professores relatam os esforços para produzir um conteúdo de curta duração e com uma linguagem simples e acessível, porém essa redução e simplificação, apesar de ser mais chamativo para a plataforma e seus usuários, não necessariamente garantem a aprendizagem. Desse modo, cabe aprofundar essa parte pedagógica para refletir sobre esse paradoxo. E sobre os saberes humanos, estes são desafiados pela tecnologia e pelo algoritmo, que exigem adaptação para ter uma interação mais próxima com o público, responsabilidade quanto ao conteúdo produzido e sensibilidade para lidar com as críticas.

Observa-se que os quatro tipos de saberes são interdependentes no YouTube, porém cabe destacar as diferenças entre ensinar pelo YouTube e ensinar presencialmente. Muitos professores revelaram essas diferenças e fizeram essas comparações, por já terem vivenciado ambos os cenários. Ainda assim, os professores demonstram buscar, dentro das possibilidades do meio digital, formas de preservar a dimensão técnica, prática, pedagógica e humana da docência, reafirmando que o ensino, mesmo mediado por telas, continua sendo de tanta (ou até mais) responsabilidade do que o ensino presencial.

O estudo traz uma contribuição teórica ao se aprofundar na Epistemologia da Prática Profissional Docente aplicada ao contexto do YouTube. Foram investigados os conhecimentos e as crenças que os professores desenvolvem ao longo de sua carreira, conforme proposto por essa lente teórica (Batista; Gouveia; Carmo, 2016). Esses autores defendem a constante atualização para que o profissional docente saiba lidar com situações dos mais variados tipos ao longo de sua carreira.

A epistemologia da prática profissional docente, conforme discutida por Tardif (2004), Batista, Gouveia e Carmo (2016) e Nogueira *et al.* (2020), evidencia que os saberes profissionais não são apenas acumulados, mas construídos nas interações, experiências e condições concretas de trabalho. A análise dos canais investigados mostrou que os professores que atuam no YouTube mobilizam saberes docentes considerando o propósito do canal e o público-alvo. Assim, na presente pesquisa, foram evidenciados diversos aspectos da profissão

nesse contexto, que podem ser utilizados como base para atualização e reflexão de professores que produzem ou recomendam vídeos no YouTube.

Remetendo ao título do capítulo, conclui-se que há Professores YouTubers e também professores no YouTube, de modo que cada um entende essa atuação de modo distinto, a depender de sua profissão principal. Existem professores que se entendem como YouTubers e querem crescer nessa plataforma. Além disso, há produtores em instituições de ensino ou vinculados a escritórios de contabilidade, ensinando da mesma forma, mas buscando obter retorno financeiro de diferentes maneiras, ou também de forma voluntária. Assim, o estudo amplia a literatura sobre os saberes necessários à docência, incluindo e destacando o papel e a importância dos professores de contabilidade que ensinam pelo YouTube dentro desses saberes, ressaltando inclusive semelhanças e diferenças com o ensino presencial.

4.5 Considerações Finais

O objetivo da pesquisa foi identificar como os saberes docentes se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube. Para isso, realizou-se entrevistas semiestruturadas com 13 professores que têm canais no YouTube. Além disso, foram identificadas algumas informações a respeito dos saberes dos professores em seus respectivos currículos Lattes. Também foi realizada uma investigação em canais de contabilidade, a fim de caracterizá-los quanto ao tipo e objetivo. Essa busca revelou que existem canais voltados para diferentes propósitos, como divulgar conteúdos acadêmicos e universitários, preparatórios para exames e concursos, canais mais práticos, profissionais e de empreendedorismo, além de canais oficiais de órgãos da contabilidade. Foram entrevistados professores que atuam nesses tipos de canais, permitindo concluir que os saberes docentes se manifestam em todos eles.

Considerando os quatro saberes categorizados pela literatura e considerados na presente pesquisa, observaram-se lacunas nos saberes técnico-científicos, didático-pedagógicos e humanos. Quanto aos saberes técnico-científicos e didático-pedagógicos, as discussões sobre as fragilidades encontradas advêm de diferenças entre o que foi identificado na formação desses professores e o que a literatura aponta. Os saberes humanos se mostraram limitados levando em consideração o contexto de ensino, que está em um ambiente digital e assíncrono, o que limita a comunicação e interação. Nos saberes práticos, identificaram-se mais potencialidades e aspectos que contribuem para a formação dessa base de conhecimentos para o professor que atua no YouTube, dado que é possível unir experiência profissional, vivência na docência formal e observações práticas sobre o funcionamento do YouTube. Dessa forma, contribui-se

teoricamente demonstrando como os saberes docentes se manifestam em um ambiente não formal de aprendizagem, apontando pontos fortes e sugestões de melhoria para docentes que atuam nesse contexto. Como o foco da pesquisa foram professores de canais mais relevantes, é possível inferir que nos demais canais da plataforma podem se identificar saberes em níveis inferiores aos da seleção desta investigação.

Com contribuições práticas, os resultados deste estudo permitem propor recomendações para a formação docente em ciências contábeis, sugerindo a inclusão de componentes curriculares e discussões voltadas à formação pedagógica com foco no letramento digital docente. Tais formações devem contemplar o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas, o uso de tecnologias, bem como a reflexão ética sobre a produção e circulação do conhecimento em ambientes virtuais. Recomenda-se também que professores que atuam no YouTube reflitam principalmente sobre o nível de seus saberes técnico-científicos e didático-pedagógicos, dada sua relevância para um bom trabalho docente, inclusive no YouTube.

Em termos institucionais e de políticas de formação docente, recomenda-se que as universidades e órgãos de classe incentivem a promoção de programas de capacitação continuada, oficinas de ensino digital e espaços de troca entre docentes presenciais e digitais. Essas ações podem fortalecer o papel social do professor de contabilidade, preparando-o para atuar em sala de aula e exercer sua função educativa nas mídias digitais, com responsabilidade, criticidade e compromisso com a qualidade do conhecimento contábil. Isso pode reverberar em implicações positivas para os estudantes ao consumirem conteúdos produzidos por professores mais conscientes de seu papel, responsabilidades e saberes, de modo a produzir um conteúdo de melhor qualidade e interagir de modo mais assertivo com seu público.

Uma limitação deste estudo diz respeito ao perfil dos participantes, já que a maioria dos professores entrevistados possui vínculos com instituições de ensino e formação acadêmica em Ciências Contábeis, o que pode ter influenciado a predominância de percepções mais alinhadas a práticas docentes formais e ao saber técnico-científico. Outra limitação está nos dados coletados nos perfis Lattes dos professores e dos canais investigados, que se limitam ao que foi informado por seus proprietários. Apesar disso, entende-se que houve suficiência de informações para atingir o objetivo da pesquisa, bem como para trilhar o caminho para futuros estudos.

Dessa forma, pesquisas futuras poderiam considerar docentes ou criadores de conteúdo com perfis diferentes, por exemplo, sem formação acadêmica em contabilidade, ou mesmo estudantes que utilizam o YouTube para ensinar, a fim de ampliar a compreensão sobre diferentes perfis de educadores digitais. Existem também canais de maior porte, aos quais não

se teve acesso. Nesses canais, há diversos professores ensinando e uma equipe responsável por gerenciar. Essa é outra possibilidade de investigação, em canais de maior estrutura e porte. Além disso, sugere-se aprofundar a investigação sobre o funcionamento e a gestão dos canais de contabilidade no YouTube, analisar os vídeos produzidos em termos de linguagem e aspectos visuais, fazer comparações entre canais brasileiros e de outros países, bem como aprofundar os estudos sobre os efeitos da monetização no conteúdo.

Considerando que um bom docente é aquele que articula ciência, prática, pedagogia e sensibilidade humana, refletindo continuamente sobre sua ação, este estudo pretende contribuir para que professores que ensinam contabilidade no YouTube possam refletir e aprimorar seus saberes, de modo a equilibrar o domínio técnico-científico com a clareza didática, a relevância prática e a empatia nas interações com o público, fortalecendo a qualidade e a responsabilidade social do ensino contábil nas plataformas digitais. Assim como no ensino presencial, também foi observado que no YouTube não basta apenas conhecer o conteúdo técnico ao qual se ensina; há uma interdependência entre os diferentes saberes. Assim, espera-se que esses docentes possam refletir e aperfeiçoar sua atuação pedagógica.

5 AMARRANDO AS PONTAS E TRAÇANDO NOVOS CAMINHOS: DISCUSSÕES A PARTIR DOS RESULTADOS

Este capítulo se dedica à integração dos resultados obtidos nos três artigos para uma discussão geral, com a ideia de evidenciar como os resultados discutidos ao longo dos capítulos se complementam. O objetivo é demonstrar como a soma desses achados consolida a análise sobre os *misconceptions* em vídeos do YouTube, englobando tanto os aspectos específicos do conteúdo, bem como as percepções dos entrevistados, e as características gerais da plataforma que podem potencializar a formação de *misconceptions*, conforme estabelecido no objetivo geral da tese.

Figura 2 - Triangulação dos Resultados



Fonte: Elaborado pelo Autor

A ideia das subseções seguintes é abordar, com base na integração dos resultados e no diálogo com a literatura de referência, os pontos de convergência observados ao longo dos capítulos e as questões transversais sobre o YouTube que emergiram ao longo da tese. Os tópicos foram organizados de acordo com os assuntos centrais que surgiram na análise e/ou na observação do autor.

5.1 Ponto de Partida: Diferenças e Limites da Aprendizagem Formal e Não Formal

Apesar de a aprendizagem pelo YouTube se enquadrar como uma aprendizagem não formal, conforme definido pela literatura (Santos; Stadler, 2020), em diversos momentos da tese, o ambiente de aprendizagem formal e não formal são comparados e contrastados. Ao longo da pesquisa, não foi possível abordar um, sem falar do outro. Na presente tese, foi possível verificar como esses dois se complementam, conforme a literatura já previa (Orús *et al.*, 2016; Moreira; Santana; Bengoechea, 2020).

Pesquisas em educação contábil, em geral, se voltam tanto para o contexto da sala de aula, mas esse não é o único local de aprendizagem. Ben, um dos estudantes entrevistados, resume bem a importância do YouTube para ele em complemento às aulas: “Para aprender, eu acho mais fácil ver alguma coisa mais visual, mais didática, assim como é o caso do YouTube, que tem aquelas figuras e tal. Parece que eu consigo compreender muito mais do que presencialmente, quando é passado no quadro”. Essa questão da didática é apontada por Nagumo, Teles e Silva (2020), que mostram o YouTube como capaz de possibilitar a apresentação de exemplos, gráficos e outros recursos que podem auxiliar na tentativa de elucidação de um conceito, além dos recursos possíveis no vídeo, como pausar ou retornar a um ponto determinado, por exemplo.

A estudante Gabi, por sua vez, apesar de utilizar o YouTube, declara sua preferência pelas aulas presenciais: “Se você não entende alguma coisa muito específica, fica mais fácil ter essa comunicação [nas aulas presenciais]. Então, não é só uma questão de didática da pessoa que está ministrando, é mais uma coisa de realmente conseguir ajustar ali a tua dúvida, conseguir fazer uma pergunta”. Nesse ponto, reforça-se e se ratifica o que é aprendido em sala de aula, funcionando como um espaço síncrono para esclarecimento de dúvidas. Além disso, há um direcionamento mais assertivo por parte do professor, baseado no currículo do curso e planejamento da disciplina.

Núbia, professora entrevistada, reforça uma diferença entre esses ambientes: “Quando você vai falar no YouTube, é diferente de você falar numa sala de aula, né? Porque você não está vendo, não sabe quem está lhe assistindo”. Dessa forma, evidencia-se que os dois ambientes apresentam vantagens e limitações próprias, que não se anulam, mas se tensionam e se enriquecem mutuamente. Assim, conclui-se que o estudante pode se beneficiar de uma aprendizagem mais ampla se aproveitar adequadamente ambos os ambientes. Porém, no YouTube, alguns cuidados complementares são válidos, devido a alguns riscos que a plataforma apresenta, dependendo do modo de uso.

A ausência de curadoria e a variabilidade fazem com que o estudante tenha a responsabilidade de verificar aspectos como a credibilidade do autor, a atualização do conteúdo e a coerência das explicações com fontes obtidas no ensino formal, como livros, normas e materiais da disciplina. Além disso, a falta de interação síncrona impede a correção imediata de dúvidas, o que pode levar o estudante a consolidar interpretações errôneas sem perceber. Por isso, recomenda-se que o uso do YouTube seja sempre articulado com o acompanhamento docente, a discussão em sala e a consulta a materiais confiáveis, de modo que o vídeo funcione como complemento, e não como substituto, da aprendizagem formal. Nessa perspectiva, os benefícios, como o acesso gratuito, a riqueza de elementos visuais, a variedade de abordagens e a possibilidade de aprender no próprio ritmo, podem superar amplamente os possíveis malefícios, desde que haja uma mediação crítica do conteúdo. Diante da ausência de controle de qualidade nesse ambiente, o que leva o estudante a ter um pouco dessa responsabilidade, o YouTube precisa ser regulamentado, assim como ocorre no ensino formal?

5.2 O YouTube precisa ser Regulamentado?

Ao longo da tese, algumas lacunas e limitações do YouTube foram apontadas e criticadas. Um dos pontos levantados, em relação aos estudantes, foi a dificuldade de que ele, enquanto usuário, consiga filtrar o conteúdo que consome, o tipo de canal ao qual o conteúdo está vinculado, as credenciais do produtor de conteúdo, dentre outros aspectos. Assim, é necessário desenvolver o espírito crítico dos estudantes para que ele consiga selecionar adequadamente os vídeos para suas necessidades. A quantidade de conteúdo disponível e liberdade de escolha dos estudantes pode trazer benefícios, pela democratização do conhecimento, e malefícios, como a sua vulnerabilidade diante de certos conteúdos, principalmente se não forem de qualidade .

No caso dos professores, na discussão sobre os saberes humanos, foram levantadas questões éticas que eles devem levar em consideração ao atuar na plataforma, mas alguns entrevistados relataram observar desvios, como a preocupação maior em vender um produto do que oferecer um conteúdo, por exemplo. Mas será que regulação resolveria esses problemas? Até que ponto o YouTube deveria (ou não) ser regulamentado?

No contexto do ensino formal brasileiro, há um arcabouço jurídico para garantir padrões mínimos de qualidade, organização curricular e responsabilidade pedagógica. No âmbito do ensino superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios, finalidades e requisitos para a oferta de cursos, definindo competências do Estado, das instituições e dos docentes. A LDB determina, por exemplo, que o ensino superior deve assegurar formação científica e profissional, promover a pesquisa e garantir padrões de qualidade por meio de processos de avaliação e supervisão (art. 43 e art. 46).

Existe o Ministério da Educação, que exerce papel central na regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior, por meio de sistemas como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Lei nº 10.861/2004), que abrange o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a Avaliação Institucional e a avaliação de cursos. Esses instrumentos, de certa forma, garantem que universidades, centros universitários e faculdades funcionem segundo diretrizes curriculares nacionais, sendo monitorados continuamente pelo poder público. Assim, o ensino formal funciona dentro de um sistema regulatório que define conteúdos mínimos, exige corpo docente qualificado, estabelece critérios para autorização e reconhecimento de cursos e fiscaliza instituições que não atendem aos requisitos legais. Essa estrutura é radicalmente distinta de ambientes não formais como o YouTube, que não estão submetidos a estruturas legais equivalentes.

Diante do risco de disseminação de *misconceptions*, que foi verificado que está presente na plataforma, é legítimo questionar se o YouTube deveria ser regulamentado de forma semelhante ao ensino formal. No entanto, cabe reconhecer que o papel regulatório do Ministério da Educação se limita às instituições educacionais formais, que abrangem escolas, universidades, cursos e programas de ensino. Assim, regular o YouTube fugiria das competências desse órgão. Seria esse o papel do próprio YouTube, então? Se a universidade e a escola saem da equação, quem garante a qualidade? O criador? A plataforma? Quem assiste?

Talvez a própria plataforma pudesse adotar mecanismos de curadoria, certificação ou categorização de vídeos educacionais. A questão, portanto, não é impor ao YouTube a mesma regulamentação do ensino formal, mas discutir até que ponto a plataforma deve assumir

responsabilidades adicionais para reduzir erros conceituais, considerando seu impacto negativo na aprendizagem de diversos usuários.

Em relação a isso, trazendo para um contexto mais amplo de redes sociais, uma discussão recente está ocorrendo atualmente na China: o país passou a exigir que criadores de conteúdo que abordem temas relacionados a finanças, saúde, medicina, direito ou educação comprovem qualificação formal por meio de diploma, licença ou certificado profissional (Monaco, 2025). Segundo a jornalista, essa é uma lei aprovada pela Administração do Ciberespaço da China (CAC) que impõe essas regras para os influenciadores do país. Isso mostra que talvez órgãos federais possam sim interferir nesse aspecto. Pela novidade do assunto, ainda não foram encontradas pesquisas científicas desenvolvidas a partir do impacto dessa regulamentação no país, mas esse parece ser um passo importante para mostrar mais controle no ambiente de redes sociais, que pode ser implantado em outros países, considerando o momento de desinformação que o mundo vive atualmente. No caso do YouTube, esse tipo de regulamentação pode ter impacto direto no modo como os produtores de conteúdo informacional passam a atuar.

5.3 Professor ou Produtor?

A distinção entre professor que ensina no YouTube, YouTuber, Professor YouTuber emergiu como um ponto de discussão, sobretudo porque cada uma dessas categorias carrega papéis e responsabilidades. Durante a pesquisa, observou-se que existe ambiguidade conceitual e distintas percepções sobre essas identidades, que parecem misturar na percepção de quem ensina contabilidade pelo YouTube.

Muitos dos entrevistados se percebem mais como professores do que YouTubers especificamente, segundo os relatos dos próprios entrevistados. Mas existiram aqueles que se percebem como YouTubers, ou que pretendem alcançar isso, como é o caso de Murilo. Esses termos, frequentemente utilizados de forma intercambiável, levantam uma discussão para entender essas diferenças de identidade e atuação, sendo essenciais para compreender a partir de qual perspectiva o conhecimento (conteúdo) contábil é produzido, mediado e consumido no YouTube.

Nesse cenário, existe a possibilidade de monetização, que transforma o ato de ensinar em uma possível fonte de renda e reposiciona o professor como produtor de conteúdo. A monetização é uma oportunidade para o professor obter renda a partir do próprio canal, constituindo uma forma de remuneração. Alguns entrevistados comentam que seus canais são

monetizados. A monetização é caracterizada pelo potencial econômico de um conteúdo, de modo que no YouTube, os próprios produtores de conteúdo se veem motivados a perceber a atividade como fonte de retornos financeiros (Hertzog, 2019).

Os depoimentos dos professores entrevistados revelam que a monetização dos canais no YouTube é percebida como uma possibilidade, mas também como um processo complexo e exigente, que requer constância, volume de visualizações e engajamento. Esse aspecto também interfere na mobilização de saberes, muitos advindos da prática e da vontade desses professores, para alcançar a monetização.

Vagner e Miguel relatam não monetizar seus canais, destacando a dificuldade em atender aos critérios da plataforma e o trabalho necessário para compreender e operar dentro das métricas e algoritmos do YouTube. Segundo Vagner: “Eu até tentei, mas é muito difícil, né? [...] É muito trabalhoso entender as métricas, [...] porque você tem que ter uma determinada quantidade de visualizações por mês, uma quantidade de pessoas inscritas, então você tem que manter um determinado padrão para poder entrar”. Miguel, contudo, reconhece que o canal contribui indiretamente para sua renda, ao servir como vitrine para mentorias e consultorias, o que reforça o uso estratégico do espaço digital como extensão da atividade profissional.

Hertzog (2019) discute as implicações da monetização da autoexposição como mecanismo de geração de valor na era digital. Na presente pesquisa, percebe-se que nem todos os canais são monetizados, pois isso depende da manutenção da constância na produção de conteúdo. De acordo com Hertzog (2019), a monetização e a autoexposição configuram novos mecanismos de geração de valor na era digital, transformando a produção de conteúdo em uma forma híbrida de trabalho e de performance pública. Essa perspectiva ajuda a compreender o impacto simbólico e material da monetização, que redefine o papel do docente como criador de conteúdo e empreendedor de si mesmo.

Nem todos os professores monetizam seus canais, mas a existência dessa possibilidade influencia sua relação com a plataforma, seja ao estimular maior regularidade nas postagens, seja ao gerar tensões entre objetivos pedagógicos e interesses econômicos. No contexto da presente pesquisa, muitos dos entrevistados possuem outras fontes de renda, sobretudo vínculos com instituições de ensino, motivo pelo qual talvez a monetização não seja tão valorizada por eles. Entretanto, Murilo, apesar de ter outras fontes de renda e ter um canal já monetizado, seu objetivo é crescer, ter mais público, mais reconhecimento dentro do segmento de conteúdo que produz, e por consequência, gerar mais monetização.

Entretanto, no contexto da contabilidade, por talvez ser algo mais nichado e específico, pode não ter um alcance tão grande em relação a outros tipos de canais. Gustavo exemplifica

essa dimensão: “Eu fui fazendo um passinho de cada vez, até chegar ao tamanho que tem hoje, mas eu ainda sou pequeno, né? Não dá para se comparar, por exemplo, sei lá, com um canal de [jogo digital]. É outra proposta, né, cara? [...] A própria receita para vídeos educacionais é diferente, tem muitas peculiaridades”. Isso corrobora com Silva, Souza e Hees (2021), que discutem que a monetização ocorre para os YouTubers que possuem um alcance mais expressivo.

Soma-se a isso a discussão relacionada aos saberes práticos levantada no Capítulo 4, que os professores possuem a possibilidade de conseguir mentorias, consultorias, captação de clientes ou venda de cursos pagos a partir do YouTube. Assim, percebe-se que o empreendedorismo está ligado a essa profissão, caracterizado pela atuação docente digital e a plataformação do trabalho do professor, como já observavam Silva, Souza e Hees (2021) e Mutz e Gomes (2022). Nesse cenário, cabe refletir que algumas vezes o YouTube não é apenas um espaço de conhecimento, mas a porta de entrada de um funil de vendas de produtos digitais e monetização.

5.4 Qual Deveria ser a Formação Docente para Ensinar Contabilidade no YouTube?

Rocha (2023b) define que os Professores YouTubers são dotados de saberes e experiências advindas do espaço escolar ou do mercado de trabalho, que não necessariamente são formados na área que ensinam. Percebe-se que quase todos os entrevistados possuem formação em nível superior, pelo menos, com exceção de um, que não possui formação superior na área contábil, mas na área do direito, de modo que possui experiências no mercado de trabalho, pois o professor em questão possui experiência contábil e ensina contabilidade para advogados. Desse modo, o conceito de Rocha (2023b) se aplica à presente pesquisa, mesmo que muitos dos professores entrevistados não se percebam como professores YouTubers.

Quase todos os professores entrevistados possuem graduação em Ciências Contábeis e especializações em áreas afins, como Controladoria, Finanças e Perícia Contábil, o que reforça o domínio técnico em termos de formação *lato sensu*. Porém, nem todos possuem formação stricto sensu, o que a literatura considera relevante para a construção dos saberes técnico-científicos (Ferreira; Hillen, 2015; Miranda *et al.*, 2018; Tempesta *et al.*, 2022). No entanto, dada a informalidade do ensino veiculado nas plataformas sociais, esses saberes não são exigidos dos docentes, como afirma Rocha (2023b). Porém, questiona-se essa falta de exigência, pois isso indica uma fragilidade nos saberes técnico-científicos, conforme discutido no Capítulo 4 e de acordo com o que a literatura aponta.

No ensino formal, muitas das experiências viram inspiração para produzir conteúdo no YouTube. Assim, existem situações e experiências específicas de sua atuação no ensino formal que os motivam a criar conteúdo ou formas de abordá-lo no YouTube. Ou seja, os entrevistados não passaram por uma formação específica para atuar no YouTube, mas, a partir de sua formação e experiência, se aventuraram na plataforma. Joana revela que, mesmo tendo o canal há aproximadamente 10 anos: “Dependendo, nem sei ainda como funciona. Na verdade, a gente só faz. Eu não sei como o YouTube funciona. Entendeu? E eu nunca fiz curso de como é que funciona os mecanismos dessa área”. Ela entende que como sua área técnica é a contabilidade, prefere focar nessas formações: “Minha área é de contabilidade. Os cursos que eu faço são relacionados à contabilidade. Eu não faço curso de outra área, porque não é minha área, entendeu? Mas eu foco no que eu tenho, no que eu sei fazer”.

O que se problematiza é que, no YouTube, essa formação não é um requisito para atuar na plataforma, assim como é na maioria das instituições de ensino, principalmente públicas. Portanto, nem todos os professores entrevistados cursaram esse nível de ensino nem tiveram formação inicial para a docência, o que também poderia ter sido obtido com algum curso de licenciatura. De todo modo, é possível observar como os entrevistados têm cuidado em alguns aspectos didáticos e pedagógicos, conforme suas falas. Mas falta formação pedagógica para tal, segundo os relatos dos entrevistados. Isso mostra que qualquer pessoa pode atuar como professor na plataforma, mesmo sem ser preparada para tal, o que pode trazer prejuízos para a parte pedagógica.

Esses pontos podem fazer com que seja transferida, ou compartilhada com o usuário, muitas vezes estudante, a responsabilidade de validar o conteúdo ensinado. Entretanto, Gabi, uma das estudantes entrevistadas, comenta um problema a partir disso: “Acredito que tenha coisas boas. Mas às vezes eu acho que é muito difícil para um aluno ter filtro. Então, você já está buscando, provavelmente porque você está com dificuldade, então como você vai ter senso crítico para validar se aquela informação realmente está boa ou não?”. A literatura aponta que a formação técnica e docente pode ser um desses critérios, tanto para a educação formal quanto para a não formal.

A formação docente ideal para quem ensina contabilidade no YouTube deveria combinar domínio técnico da área contábil com competências pedagógicas que a formação inicial e/ou continuada poderia proporcionar. Embora a plataforma não exija formalmente qualificações, é desejável que os criadores tenham, no mínimo, formação superior em Ciências Contábeis ou áreas afins, além de conhecimentos didáticos que permitam estruturar explicações de forma acessível e precisa. Essa necessidade foi levantada em âmbito internacional, como na

decisão da China, de que criadores de conteúdo que tratam de temas como finanças e educação devem comprovar qualificação profissional (Monaco, 2025), o que reforça a importância de garantir que conteúdos educativos online sejam produzidos por indivíduos capacitados. Assim, embora não se trate de reproduzir o modelo regulatório do ensino formal, reconhecer a relevância da formação docente (técnica e pedagógica) é fundamental para reduzir *misperceptions* e promover um aprendizado mais seguro e confiável no ambiente digital.

5.5 Como os Professores Entrevistados Percebem as Informações Incorretas, Desatualizadas e Não Confiáveis?

Em relação a isso, existem algumas controvérsias acerca do conteúdo produzido, de modo que os produtores de conteúdo avaliam a qualidade e a atualidade do conteúdo. Os depoimentos revelam uma forte preocupação com a atualização e a veracidade das informações apresentadas nos canais. Vagner enfatiza que o estudante precisa “saber filtrar toda a informação”, pois há temas cuja legislação “muda muito rápido”, o que pode gerar a reprodução de conteúdos ultrapassados. Isso exige rigor e constante revisão das fontes, incluindo vídeos, principalmente em áreas dinâmicas como a contabilidade tributária.

Miguel complementa essa visão ao criticar a existência de conteúdos “errados” e “rasos”, destacando a importância de bases conceituais sólidas para evitar a disseminação de equívocos. Já Núbia observa que a própria comunidade virtual atua como mecanismo de autorregulação, pois “se você aponta alguma coisa errada, os comentários vão vir. Então, pelo menos, para você não passar vergonha, você tem que procurar a norma atualizada para resolver as questões”, o que pressiona os criadores a manter a qualidade e a precisão técnica.

Outros professores entrevistados, como Gustavo, Fábio e Paulo, reforçam que o público também precisa desenvolver competência crítica para filtrar o que consome. Núbia acrescenta que, pelas limitações de tempo dos vídeos, o ensino tende a ser superficial, adequado apenas para revisão, não para a formação integral do estudante: “Eu me esforço para dar uma boa aula [...], mas é algo superficial, porque ali você está resolvendo [...] só aquela questão. Você não pode fazer um vídeo de meia hora para responder a uma questão do exame de suficiência [...] Então é um aprendizado só para revisão”.

De modo geral, a percepção sobre a qualidade do conteúdo, a partir da visão de professores que produzem conteúdo para a plataforma, é variada, de modo que alguns entendem que há conteúdos não tão confiáveis e desatualizados, que podem levar a concepções equivocadas ou erros por parte dos alunos. Mas existe a concepção de que há bons materiais no

YouTube. Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) entendem que o professor atualizado e qualificado academicamente tende a preparar melhor o estudante para o exercício da profissão contábil. Entretanto, cabe observar que o YouTube funciona como um banco de dados, que contém conteúdo atualizado e desatualizado no mesmo ambiente.

Os relatos indicam que a avaliação da qualidade e da atualidade do conteúdo é um desafio compartilhado entre produtores e usuários. Isso exige, primeiramente, responsabilidade ética de quem produz o conteúdo, de fazê-lo com base em boas fontes. Existe também a necessidade de que os usuários estejam cientes dos limites do formato digital. Um vídeo com data mais antiga pode conter informações que não correspondam à realidade do momento em que está sendo assistido. Isso é um ponto de atenção, que gera um compromisso com a atualização e/ou remoção por parte da produção, e ao mesmo tempo, alerta o usuário para consumir os vídeos com essa responsabilidade, além de analisar o contexto e o momento em que o vídeo foi publicado.

Apesar dessas possíveis fragilidades, os professores argumentam que selecionam fontes adequadas para fundamentar o conteúdo. Esse argumento sinaliza o compromisso do docente com a confiabilidade e fundamentação do conhecimento produzido nos vídeos. Trata-se de um saber técnico-científico, pois envolve a busca, análise e validação de informações a partir de fontes reconhecidas, que podem ser artigos científicos, normas e livros. Nesse sentido, Swain e Stout (2000) mostram que o uso de materiais bem concebidos é importante para criar uma base para a aprendizagem. Além disso, os autores demonstram que ao conceber um curso ou disciplina, o professor define os objetivos que deseja alcançar, organiza o conteúdo, realiza pesquisas e seleciona materiais para utilizar. O mesmo deve se aplicar à produção de conteúdo no YouTube, de modo que os professores entrevistados também percebem essa necessidade e agem dessa forma.

Vagner destaca que a sua experiência no doutorado e ao ministrar aulas no ensino presencial funcionaram como um “filtro” prévio de qualidade das fontes, o que confere segurança e consistência ao conteúdo produzido: “Por exemplo, quando a gente fez doutorado, já tem, vamos dizer assim, um filtro do que a gente já trabalhou, né? Na disciplina presencial, então, a gente vai pegando esse material e vai ajustando, né?”. Miguel privilegia livros: “Eu me baseio mais em livros do que [em] artigos” e exemplos práticos oriundos de sua vivência profissional como investidor: “Eu pego muito a prática que eu tenho, né? A prática de mercado de investidor, do meu dia a dia, das minhas consultorias, então eu cito muitos exemplos das minhas consultorias”, demonstrando uma articulação entre o saber técnico-científico e o saber prático.

Percebe-se que, apesar de os professores relatarem alguns problemas em relação a qualidade e à atualidade do conteúdo, alguns expressam uma visão positiva, de certa forma, sobre o conteúdo. Alguns também demonstram o cuidado na seleção do material de base para o ensino. Contudo, isso por si só não garante a qualidade do conteúdo. De modo geral, eles foram mais otimistas do que os estudantes entrevistados, que consomem esse conteúdo, e foram mais detalhistas ao relatar algumas situações em que perceberam informações incorretas, desatualizadas e não confiáveis, como discutido na subseção 5.10.

5.6 Estudante ou Usuário?

Ao longo da tese, além das sobreposições e conflitos de identidade, e da falta de consenso identificada entre ser professor no YouTube e/ou produtor de conteúdo, emerge outra confusão na outra “ponta”: a do usuário. Ele nem sempre é estudante ou entra no YouTube nesse papel. No Capítulo 3, ao discutir a disposição para aprender no YouTube, esse ponto ficou mais evidente. As motivações identificadas variaram desde a necessidade de aprender para provas ou para o Exame de Suficiência até demandas específicas de trabalhos acadêmicos, o que mostra o usuário como estudante. Mas outras disposições também foram apontadas por esses estudantes, como a utilização para tirar dúvidas sobre o trabalho e para mergulhar em temas emergentes na contabilidade como forma de curiosidade. Isso revela uma disposição para aprender que ultrapassa os limites do ensino formal e situa o indivíduo em um espectro mais amplo do que um estudante.

Nessa lógica, o universitário deixa de ser apenas “estudante” e passa a agir como um consumidor de conteúdo digital, orientado por conveniência, acessibilidade e preferências pessoais, como apontam Nagumo, Teles e Silva (2020), ao destacarem que assistir vídeos é uma das atividades mais comuns na internet. Coelho e Bottentuit Junior (2019) já mostravam essas múltiplas necessidades, ao afirmarem que o YouTube pode ser utilizado tanto para fins de entretenimento quanto de informação.

Quanto a esse duplo papel (estudante e usuário), nem sempre vem acompanhado da mesma responsabilidade crítica. Relatos como o da estudante Nanda, que percebe o YouTube como uma “terra sem lei”, contrastam com Renê, que considera os vídeos confiáveis, e com Will e Beto, que admitem não ter atenção suficiente para identificar erros, o que reforça o alerta de Clifton e Mann (2010) sobre a necessidade de cautela diante de conteúdo sem controle.

No Capítulo 4, a codificação e identificação de diferentes perfis de canais (universitários / acadêmicos, universitários / didáticos, preparatórios / concursos, profissionais / práticos,

empreendedorismo / negócios e institucionais / conselhos) mostram que o YouTube conseguem atender a públicos tão variados simultaneamente com conteúdo contábil. Nesse sentido, pode-se observar também uma intercambialidade de papéis e funções do usuário, que ora pode utilizar a mesma ferramenta para estudar, bem como para outras finalidades.

Se, por um lado, o YouTube amplia possibilidades de aprendizagem; por outro, delega ao próprio estudante-usuário o papel de avaliar a confiabilidade dos vídeos, uma tarefa para a qual ele muitas vezes não possui repertório técnico suficiente. Santos (2022, p. 9) menciona a dificuldade de triagem da informação correta pelo estudante: “Um aluno, no começo de sua caminhada, é ignorante do assunto a ser tratado. Então, é necessária uma certa instrução por parte do professor no direcionamento desse caminho”.

Os papéis coexistem, mas não são equivalentes em termos de responsabilidade: enquanto o estudante busca aprender, o usuário procura resolver rapidamente uma demanda, e é nesse intervalo que as *misconceptions* encontram espaço para se consolidar. No Capítulo 2, algumas recomendações foram fornecidas a partir da identificação de *misconceptions* em alguns vídeos. Uma delas foi adotar estratégias mais críticas ao aprender por meio de vídeos, como buscar mais de uma explicação sobre o mesmo conceito e recorrer a canais diferentes, ampliando perspectivas e reduzindo o risco de consolidar concepções equivocadas. Essa necessidade se intensifica quando se observam elementos próprios dos vídeos analisados que potencializam o surgimento de *misconceptions*: a curta duração média, que favorece explicações simplificadas e superficiais, e a ênfase de muitos criadores em aulas mais diretas, como a análise do capítulo mostrou. Soma-se a isso a fragmentação do conteúdo, visível nos títulos numerados ou em vídeos cujo raciocínio é interrompido por limites de tempo.

Nas entrevistas com os professores, ficou evidente que grande parte do conteúdo produzido para o YouTube surge diretamente das demandas dos usuários, e não de um planejamento formal ou de um sequenciamento didático estruturado. Os professores relatam que observam dúvidas recorrentes nos comentários, identificam temas que geram busca ou engajamento e, a partir disso, constroem vídeos focados em resolver problemas específicos do público. Esse movimento, embora seja eficiente para atrair visualizações e criar uma comunidade de seguidores, desloca o papel do professor para uma lógica de “resolução imediata de dúvidas”, mais próxima da dinâmica de consumo de conteúdo digital do que de um processo educacional. Gohn (2010) discute que isso é típico da aprendizagem não formal, que nasce a partir da problematização da vida cotidiana, de modo que os conteúdos emergem das necessidades e desafios percebidos pelos próprios sujeitos aprendentes.

Essa flexibilidade, apesar de positiva em muitos aspectos, traz uma implicação para o fenômeno das *misconceptions*: quando há essa fragmentação de demandas de dúvidas ou necessidades, sem contextualizar o conteúdo dentro de uma estrutura maior, o professor pode oferecer explicações recortadas, excessivamente focadas no problema imediato e pouco integradas ao corpo teórico mais amplo. Como consequência, o estudante ou usuário pode acreditar que compreendeu o conceito ao solucionar seu problema pontual, mas, na ausência de continuidade, aprofundamento e conexão com o todo, corre o risco de consolidar interpretações equivocadas ou incompletas.

5.7 Como os Estudantes Entrevistados Percebem as Informações Incorretas, Desatualizadas e Não Confiáveis?

O Quadro 33 mostra algumas percepções dos estudantes sobre informações incorretas desatualizadas e/ou não confiáveis, com base em suas experiências com o YouTube.

Quadro 33 - Informações Incorretas, Desatualizadas ou Não Confiáveis na Percepção dos Estudantes

| | | |
|------|---|---|
| Yara | Divergências Identificadas em Duas Fontes Distintas | Observaram diferenças entre o conteúdo ensinado em sala de aula e o que o vídeo ensinava. |
| Ema | | Observaram diferenças entre a fórmula ensinada em sala de aula e o que o vídeo ensinava |
| Helô | | Observaram diferenças entre dois vídeos que explicavam sobre o mesmo assunto. |
| Jota | | Percebeu erros de cálculo em um exercício de custos. |
| Will | | Percebeu erros em conteúdo de cálculo. |
| Ana | Erros de Cálculo | Percebeu erros de cálculo em um exercício de custos. |
| Enzo | | Percebeu erros em conteúdo de cálculo. |
| Gabi | Discrepâncias de Legislação ou em Normas Contábeis | Observou discrepâncias em conteúdos tributários: “Eu já vi bastante coisa, tanto da interpretação das normas ali, das leis, às vezes, quando fala de ICMS, base de cálculo, também já vi bastante coisa ali que chamou a atenção no sentido ruim”. |
| Nara | | Observaram alíquota de imposto desatualizada. |
| Ben | | Observou discrepâncias em conteúdos tributários, em relação a prazos. |
| Ian | | Sua professora do ensino presencial passou em sala um vídeo com uma informação desatualizada (vídeo de 2014) sobre folha de pagamento, erro que ele identificou e contestou por trabalhar na área. |
| Dan | | Observou discrepâncias em conteúdos sobre a reforma tributária, tema em grande debate recentemente: “Algumas coisas que que eu sabia que não era bem assim... Cara, se alguém pegar esse vídeo, por esse vídeo vai ter alguma informação que não é 100% verídica aqui”. |
| Beto | | Em uma live no YouTube, viu que alguns usuários que estavam ao vivo encontraram um erro em uma resolução de exercício do Exame de Suficiência, que abordava uma norma de auditoria, o que o professor percebeu e corrigiu na hora. |
| Helô | | Observou discrepâncias em vídeos que já estavam抗igos: “Aí realmente a informação já deu uma... Não mudou completamente, né? Mas geralmente, o CPC muda e muda a norma”. |
| Ayla | Não Identificaram Situação Específica | |
| Davi | | |
| Cora | | |
| Guto | | Não identificaram uma situação específica |

| | |
|-------|--|
| Rute | |
| Nanda | Não identificou uma situação específica, mas considera o YouTube uma “terra sem lei” |
| Nina | Não mencionou uma situação específica, mas expressou sua preocupação com canais pequenos. |
| José | |
| Renê | Em geral, acham os vídeos confiáveis. |
| Luna | Em geral acha os vídeos confiáveis, mas admite que pode ser por estar primeiro período e não ter tanto domínio no assunto. |
| Will | Admite que se pegou algum vídeo assim com informação equivocada ou desatualizada, não foi percebido. |
| Mari | Disseram que sempre constatam a veracidade quando há dúvidas. |
| Rui | |
| Lia | Disse que não se recordava, pois sempre buscou assistir mais de um vídeo quando havia dúvidas. |

Fonte: Dados da Pesquisa

Cabe ressaltar que esse quadro não necessariamente relata *misconceptions*, mas são situações que podem contribuir para tal quando o estudante não possui repertório para avaliar qual abordagem está correta, ou quando não consegue identificar quando é exposto a uma informação incorreta.

Nesse sentido, as percepções dos estudantes dialogam com o que a literatura aponta sobre a formação e persistência das *misconceptions*. Para Chi, Slotta e Leeuw (1994), *misconception* é uma ideia incorreta que o estudante pode adquirir durante a aprendizagem. Os erros, por exemplo, por serem pontuais, podem ser portas de entrada para isso, se não forem corrigidos. Algumas falas dos estudantes mostram que eles frequentemente se deparam com informações que contradizem o aprendido em sala, ou desatualizadas, mas que, ao serem apresentadas em vídeos, podem ser interpretadas como verdadeiras, formando ou reforçando concepções equivocadas. Isso se agrava quando o estudante não consegue perceber e identificar essas diferenças de formas de ensino.

Pine, Messer e John (2001) defendem que concepções iniciais não podem ser ignoradas, pois funcionam como alicerces sobre os quais novos conhecimentos são construídos. Isso pode ser observado nos estudantes que relatam não perceber erros, como o caso de Will e Luna, que julgam não possuir repertório suficiente, o que leva a aceitar o conteúdo como correto, permitindo que equívocos se mantenham invisíveis. Conforme Chi (1992) explica, *misconceptions* são resistentes porque o estudante interpreta o novo conhecimento a partir de esquemas prévios, mesmo quando esses esquemas estão equivocados.

A literatura também alerta que não apenas os estudantes, mas os próprios docentes podem ser fontes de *misconceptions*. Gooding e Metz (2011) argumentam que é muito mais difícil ensinar corretamente um conteúdo que já foi aprendido de forma incorreta, e Chi (1992) e Suprapto (2020) lembram que os docentes podem reforçar equívocos ao simplificar demais

ou ao ensinar conceitos de forma desatualizada. Isso se relaciona diretamente ao caso mencionado por alguns estudantes, como Nara, Beto, Ben e Ian, que identificaram problemas de atualização nos vídeos, o que notadamente se revelou em conteúdo da área tributária com mais ênfase. Dan relata um caso de sua professora do ensino presencial, que divulgou um vídeo com informação desatualizada sobre folha de pagamento, erro que ele identificou e contestou por trabalhar na área.

Núbia, professora entrevistada, comenta sobre uma possível autorregulação nesse ponto: “A própria comunidade se autorregula. Se você aponta alguma coisa errada, os comentários vão vir, entendeu? Então você, pelo menos, para você não passar vergonha, você tem que procurar a norma atualizada”. Porém, pelas falas de alguns estudantes, nem sempre isso acontece, pois há casos como o de Will e Luna, que julgam não possuir repertório suficiente para avaliar a veracidade do conteúdo.

Bayuni, Sopandi e Sujana (2018) afirmam que as fontes de *misperceptions* podem ser livros, professores e mudanças conceituais, mas também o próprio sujeito aprendente. Esse ponto se conecta com os resultados: materiais de diferentes épocas (vídeos de diferentes datas), professores com selecionando vídeos com informações erradas, alunos consumindo vídeos antigos sem perceber e alterações normativas constantes, que na contabilidade às vezes implica em mudanças conceituais, criando um ambiente que favorece *misperceptions*.

Apesar disso, se observou estudantes conscientes dessa realidade, que relataram formas de driblar esse problema. Rui procura sempre constatar a veracidade com professores do ensino presencial quando desconfia de algo. Lia verifica mais de um vídeo quando há dúvida. Mari – Costuma conferir o conteúdo ensinado com o CPC. E Ian sempre valida prazos fiscais com legislação atual, por trabalhar na área. Ana, sem ser muito específica, revela que toma cuidados ao selecionar o conteúdo.

5.8 Uma “Regra de Mercado”: A Curta Duração dos Vídeos

Nas três investigações, Capítulos 2, 3 e 4. Esse fenômeno é observado. Na análise dos vídeos, percebeu-se que a média de duração dos vídeos foi de 12 minutos e 26 segundos, com mínimo de 1 minuto e 5 segundos e mediana de 9 minutos e 1 segundo. Esse tempo é relativamente curto em comparação, por exemplo, com a duração de uma aula em universidade, que geralmente possuem o mínimo de 50 minutos.

Na entrevista com os estudantes, se revelou aqueles que preferem vídeos mais curtos. Mas também aqueles que preferem vídeos mais longos e detalhados. Nesse aspecto, os achados

divergiram um pouco do que apontaram Meseguer-Martinez, Ros-Gálvez e Rosa-Garcia (2017), que discutem que há uma preferência dos estudantes por vídeos mais curtos, sendo esse, inclusive, um dos fatores que ajudam a obter mais visualizações e curtidas. Apesar disso também, existem estudantes que preferem vídeos com mais profundidade na explicação, como relata José: “Eu gosto de um vídeo bem completo, que passa por cada um dos assuntos, desde a teoria, da aplicação, e exercício... Você pode buscar algo mais rápido, mais pontual, mas eu particularmente prefiro vídeos mais longos, coisa de 30 minutos, uma segunda aula mesmo”.

Miguel, professor entrevistado, comenta que existe uma “regra de mercado”, que exige vídeos mais curtos em comparação com o tempo de uma aula: “Porque no YouTube tem uma regra de mercado, mas é de mercado. De você, não... Não posso dar uma coisa muito longa, porque as pessoas não ficam muito tempo no online ali”. Ele complementa dizendo que planeja os conteúdos com base nessa perspectiva: “Eu costumo fazer um roteiro. Como se fosse, por exemplo, um plano de disciplina, sabe? Então, por exemplo, eu quero montar uma *playlist* de finanças pessoais então, qual que... Quantas aulas vai ter ou quais assuntos são esses, né? Agora, cada assunto, quantas aulas vão ser?”. Isso remonta ao fracionamento do conteúdo que é prática do YouTube e acaba sendo parte do planejamento pedagógico para conteúdos educacionais.

A curta duração dos vídeos é apresentada como uma característica estrutural do YouTube que molda tanto a produção quanto o consumo do conteúdo. Os professores entrevistados, como Miguel, se veem pressionados a adaptar sua prática pedagógica às demandas da plataforma e ao comportamento dos usuários, o que explica o fracionamento dos conteúdos e a preferência por explicações rápidas e objetivas. A professora Núbia exemplifica isso: “Você não pode fazer um vídeo de meia hora para responder uma questão do exame de suficiência, você tem que fazer um vídeo de 5 minutos, de 7 minutos. 10 minutos já é muito”.

Entretanto, embora esse formato possa atender à necessidade de agilidade de muitos estudantes, ele também traz implicações pedagógicas: conteúdos curtos tendem a privilegiar a superficialidade, dificultando abordagens mais profundas e integradas e, consequentemente, aumentando o risco de fragmentação da aprendizagem e de formação de *misconceptions*. Núbia reconhece isso: “Eu acho é que, é um conhecimento superficial. Por mais que eu me esforço ela para dar uma boa aula ali... Você está resolvendo aquela questão, só aquela questão... Então é superficial, então é um aprendizado só para revisão mesmo”.

5.9 O Discurso sobre a Simplificação da Linguagem

Esse é outro aspecto que apareceu em comum nos três capítulos: a linguagem relativamente mais simples utilizada nas explicações do YouTube. No Capítulo 2, isso foi observado como um fator que pode minimizar *misconceptions*, pela riqueza de exemplos, fictícios ou reais, mencionados pelos professores no momento da explicação. Ao mesmo tempo que algumas *misconceptions* foram observados nos vídeos, observou-se muitos exemplos que são úteis para ilustrar os conceitos investigados. Desse modo, um estudante que assiste a diversos vídeos para aprender um conceito no YouTube pode visualizar diversos contextos de aplicação prática.

Esse ponto também ficou nítido nos comentários coletados, deixados pelos usuários dos vídeos (Quadro 5). Nele, observava-se majoritariamente comentários elogiando o professor e/ou a aula, sendo que nesses comentários muitos usuários compararam as explicações com as obtidas em sala de aula, que eles julgavam muitas vezes mais difícil de compreender. Nas entrevistas com estudantes, esse aspecto também ficou nítido, de modo que os vídeos foram mencionados como relevantes para complementar os conhecimentos prévios obtidos em sala de aula, ou às vezes como ponto de aprendizagem inicial, por representar um conteúdo de aparente absorção mais fácil. No Capítulo 3, a linguagem foi considerada um aspecto didático, que é característica do vídeo como material significativo, ou seja, pela valorização que os estudantes dão a esse ponto.

Na análise de Canais, no Capítulo 4, surgiu o tipo classificado como canais universitários / didáticos, em que o perfil é muito semelhante aos canais de perfil universitário / acadêmico, mas que geralmente possuem uma linguagem mais simples e maior utilização de recursos visuais, tais como figuras, animações e metáforas. Na entrevista com os professores, muitos deles manifestaram cuidado em adaptar a linguagem ao perfil da audiência, o que no contexto do YouTube pode parecer um desafio, dado que existem canais com diversos propósitos, e por consequência, diferentes tipos de públicos, além dos estudantes.

Souza e Costa (2021) mencionam que a preparação das aulas deve considerar o perfil do jovem estudante do século XXI. Gustavo traduz esse desafio, ainda acrescentando a perspectiva de que seus vídeos, não são caracterizados como aulas, e sim como conteúdos: “A maneira com que você se comunica com esse público tem que ser diferente do meio acadêmico. E aí, sempre lembrar que você tem que dominar essas duas áreas [...] É um produto audiovisual, então você tem que ter um roteiro muito bem feito, que vai transmitir a mensagem e elaborar algum formato ali, que visualmente entregue o teu conteúdo”. Gustavo entende que é necessário unir linguagem e formato para elaborar os conteúdos para o YouTube.

Vagner, por sua vez, comenta que a simplicidade no conteúdo é uma premissa: “Abordar com uma linguagem mais simples do que ele [estudante] estava tendo em sala de aula, né? Isso foi sempre uma premissa, né? Falar o mais simples possível”. Em relação a isso, Souza e Costa (2021) mostram que por meio dos vídeos disponíveis no YouTube, professores conseguem ilustrar conceitos abstratos com exemplos práticos e visuais, contribuindo para uma melhor assimilação dos conteúdos. Esses aspectos integram uma boa didática, que caracterizam um bom professor, segundo Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012), Tolentino *et al.* (2014), Farias *et al.* (2018), Guelfi *et al.* (2018) e Bolzan e Vendruscolo (2021), que investigaram o contexto da aprendizagem formal. No contexto do YouTube, essa característica também ficou evidente.

Entretanto, apesar do esforço válido de muitos criadores em tornar o conteúdo mais acessível, ao fazê-lo, podem comprometer a precisão conceitual e a complexidade necessária para uma compreensão mais sólida, um terreno fértil para o surgimento de *misperceptions*. Os saberes docentes precisam integrar a parte técnico-científica com a didático-pedagógica, em que o domínio técnico do conteúdo é relevante e precisa ser aprofundado para implicar em uma aprendizagem significativa. Porém, é necessário verificar em que nível a simplificação nas explicações nesse ambiente se transforma em redução excessiva, deixando de ser uma estratégia de facilitação e implicando na impossibilidade de o estudante compreender o contexto mais completo de um conceito. É nesse contexto que se comparou o conteúdo ensinado em relação aos conceitos da Estrutura Conceitual no Capítulo 2, de modo que se verificou que, ao mesmo tempo que era uma explicação mais simples, deixava de considerar elementos conceituais que essa norma aponta como características do conceito.

5.10 Um Aspecto Diferencial: A Importância dos Elementos Audiovisuais

Também característica típica do YouTube, em que o conteúdo vem no formato de vídeos, que são produtos audiovisuais, esse aspecto pode ser positivo na aprendizagem. Long, Halim e Hanid (2023) afirmam que o vídeo fornece sinais visuais e é um componente que estimula os sentidos auditivo e visual dos alunos, processando informações para facilitar a transferência de conhecimento e proporcionar uma compreensão mais clara do conteúdo. Estudantes e professores destacaram esse ponto, que, segundo eles apresenta algumas vantagens em relação à sala de aula.

Segundo os estudantes e professores, os elementos audiovisuais ampliam a capacidade de visualização, associação dos conceitos e imagens. Para o professor Gustavo, por exemplo, o uso de desenhos funciona como um recurso para garantir compreensão: “Vou ter que desenhar

pra vocês entenderem... eu desenhei. Não tem como tu não entender". Rodrigo complementa essa lógica ao mencionar o uso de aplicativos de desenho, ferramentas geométricas, o Excel e até simuladores próprios para demonstrar razonetes e lançamentos. Esses recursos podem permitir que abstrações contábeis se tornem representações concretas e visíveis no pensamento do estudante. Do lado dos estudantes, Rute expressa essa mesma perspectiva, ao afirmar que "quando é associada a gravuras... é mais fácil de guardar na memória", enquanto Ben destaca que figuras, setas e ilustrações ajudam a compreensão mais do que copiar do quadro.

Esse aspecto se revelou como um possível recurso para evitar *misconceptions*, caso bem utilizado. Isso pois muitos dos erros conceituais identificados na literatura derivam de processos cognitivos que podem ser mitigados pela visualização adequada. Suprapto (2020) aponta algumas causas de *misconceptions* que podem ser minimizadas por imagens. Uma delas é o pensamento associativo, quando os alunos fazem associações incorretas entre conceitos diferentes devido a semelhanças superficiais. Por exemplo, Ay (2011) mostra que estudantes frequentemente confundem "conta" com conta de calculadora. Essa é a imagem mental que eles possuem. Nesse caso, a explicação de conta contábil pode ser facilitada com ela sendo visualizada pelo estudante.

Outra causa são as teorias ingênuas, que são ideias ou teorias simples e incorretas que os alunos formam com base em observações limitadas ou mal compreendidas do mundo ao seu redor (Suprapto, 2020). Quanto a isso, alguns dos relatos dos docentes mostraram exemplos na educação básica, como a noção equivocada de que as pedras crescem ou de que as pessoas mais altas são mais velhas que as pessoas mais baixas (Pine; Messer; John, 2001). Nesse sentido, aplicando-se ao contexto da contabilidade, em que essas situações também podem acontecer, representações visuais, como razonetes, mapas, quadros comparativos, fluxogramas e animações, podem ajudar o estudante a compreender o contexto e a estrutura lógica dos conteúdos contábeis, diminuindo a probabilidade de interpretações superficiais baseadas apenas na intuição ou em associações equivocadas.

Assim, o uso de elementos audiovisuais pode ser um diferencial da aprendizagem não formal via YouTube, capaz de reduzir *misconceptions* quando utilizado para esclarecer estruturas conceituais complexas. Nesse aspecto, cabe também ter o cuidado de não haver uma simplificação excessiva ou a utilização de imagens apenas para prender a atenção. O desafio, portanto, está na maneira como esses recursos são combinados com a explicação conceitual.

5.11 Qual o Melhor Critério de Seleção para os Vídeos?

No Capítulo 3, em entrevista aos estudantes, diversos critérios de seleção dos vídeos foram revelados, mostrando que cada um possui critérios diferentes. Na análise por template, surgiram estudantes que analisam o número de visualizações e curtidas, bem como quantidade e qualidade dos comentários, outros mostraram que preferem escolher o vídeo a do professor, sendo que costuma saber em quais ele confia, outros escolhem não apenas o professor, mas o canal, dado que é possível que um canal possa ter mais de um professor, o que costuma acontecer, por exemplo, em canais do tipo preparatório para exames e concursos. Outros preferem deixar essa escolha como aleatória, confiando no que o algoritmo irá lhe entregar.

A análise dos critérios de seleção de vídeos revela talvez não exista um melhor critério universal. Entretanto, é possível pensar em estratégias que podem ser adotadas conforme as necessidades, percepções e urgências do usuário. Por exemplo, a escolha com base visualizações, curtidas e comentários, que o estudante pode ter na esperança de que esses indicadores sejam qualidade: “O engajamento mostra que o canal é bom, que entrega o que é necessário”, como o estudante Davi comenta. No entanto, conforme alerta Santos (2022), o algoritmo do YouTube não prioriza conteúdo mais preciso, e sim o conteúdo mais engajado. Assim, vídeos educacionais podem ganhar destaque não por sua profundidade ou acurácia, mas por serem mais visuais, simples ou atrativos.

Quanto à escolha com base no canal, o Capítulo 4 mostrou a diversidade de tipos de canais de contabilidade identificados. Isso exige que o estudante ou usuário precise de repertório para distinguir entre conteúdo mais prático, mais acadêmico, se o conteúdo está no contexto de um preparatório para concurso, por exemplo. Assim, é necessário que o estudante avalie se irá conseguir seu propósito, que pode ser, por exemplo, acadêmico, estudando em um canal que em essência pode ser mais prático ou voltado a concursos públicos.

Em relação à escolha com base no professor, a partir da discussão tecida no Capítulo 4, pode-se sugerir que esses critérios sejam analisados à luz dos saberes necessários à docência, mostrando que a escolha com base no professor pode ser uma boa estratégia. Os saberes técnico-científicos, por exemplo, mostram-se diretamente relacionados à confiança que o estudante deposita em determinados criadores: uma formação acadêmica sólida tende a gerar conteúdo mais profundo, conectado à teoria, enquanto uma formação limitada, ou a falta dela, pode resultar em explicações superficiais, baseadas mais em experiência pessoal do que em fundamentos conceituais. Esse ponto pode ser observável no estudante, que pode investigar e conferir os saberes técnico-científicos. Mas isso depende da quantidade e nível de informações que o professor divulga sobre si.

Nos canais do tipo didáticos ou práticos, isso aparece de modo evidente. A força dos saberes práticos se manifesta quando o professor ensina não apenas o conceito, mas também sua utilidade para demandas profissionais ou concursos. Esses canais, mais aplicados, podem ser atraentes ao estudante, mas correm o risco de priorizar procedimentos práticos em detrimento do entendimento conceitual. A aprendizagem prática possui seu valor e utilidade, mas o estudante precisa avaliar se o intuito do conteúdo é suprir uma necessidade prática ou uma necessidade teórica. Quando se trata de aprendizagem de conteúdos da universidade, o entendimento conceitual e teórico deve prevalecer e ser uma âncora, de modo que o estudante adquira conhecimentos prévios, facilitando a aprendizagem significativa.

O maior desafio está nos saberes didático-pedagógicos. Os professores relatam que a lógica da plataforma, que privilegia vídeos mais curtos e linguagem simples, pressiona-os a reduzir e simplificar explicações. Embora essa abordagem aumente engajamento, não garante aprendizagem aprofundada. Pelo contrário, pode favorecer a formação de concepções equivocadas, uma vez que a simplificação excessiva limita o desenvolvimento conceitual e obscurece nuances importantes dos temas contábeis. Trata-se de um paradoxo pedagógico: aquilo que torna o vídeo atraente na plataforma não é, necessariamente, o que torna o conteúdo mais sólido. Desse modo, o estudante precisa conseguir avaliar de modo mais crítico qual a estratégia pedagógica utilizada ao assistir um: se foi uma explicação profunda e conectada à teoria ou algo mais simples que resolveu uma questão pontual, mas que não necessariamente promoveu aprendizagem. Ou ainda, se é apenas um conteúdo feito com o objetivo de engajar e levar para a compra de um produto ou serviço. O desafio ocorre pois muitos estudantes não possuem, e talvez não deveriam possuir, no estágio de aprendizagem em que estão, competência para isso.

Os saberes humanos também se mostram tensionados nesse contexto, o que na educação formal é mais facilitado. No YouTube, a comunicação ocorre pelos comentários. A ausência de feedback síncrono limita a capacidade de corrigir interpretações equivocadas, reforçando o risco de que o estudante consolide *misperceptions* sem perceber. Nesse sentido, cabe escolher canais com professores que estão abertos e possuem esse suporte de forma mais ampla, que estão abertos a uma comunicação, mesmo com as limitações do ambiente digital. E no YouTube, é possível observar professores que bloqueiam a possibilidade de comentários, como Diana, ou professores que estão dispostos à interação no YouTube ou em outros canais, como é o caso de Murilo.

Em conclusão, quando o estudante seleciona vídeos por engajamento ou por conveniência, ele mobiliza mais o papel de usuário, sensível à lógica do algoritmo, do que o

papel de estudante, atento à qualidade do conteúdo. Quando seleciona pela reputação do professor ou por um canal acadêmico, aproxima-se mais do comportamento esperado de um estudante crítico. Assim, os critérios de seleção são também indicadores de riscos: quanto mais superficial o critério, maior a probabilidade de que o material escolhido reforce *misperceptions*; quanto mais criteriosa a escolha, considerando saberes docentes e o propósito do canal, maior a chance de aprendizagem.

5.12 (Des)Organização do Conteúdo

As evidências dos três capítulos reunidas mostram também que a organização do ensino nos vídeos de contabilidade no YouTube é fortemente marcada pela fragmentação, tanto na duração quanto na estrutura dos conteúdos. O Quadro 9 no Capítulo 2 ilustra essa prática, com exemplos de vídeos interrompidos pelo tempo, recortes de explicações e sequências numeradas que nem sempre são seguidas pelos estudantes, resultando em aprendizagem incompleta e descontextualizada.

Essa percepção aparece também nas entrevistas com estudantes: Rui observa que alguns canais são “abertos demais”, com vídeos longos, outros excessivamente curtos, e playlists incompletas; para ele, canais completos e bem estruturados, como os de concursos, facilitam o estudo: “Ele fecha uma playlist ali e faz vídeos só daquele segmento”. Nara reforça que playlists organizadas por tema ou área ajudam a visualizar continuidade e progressão: “Uma playlist só de contabilidade societária, de tributária, então essa divisão, assim, é uma coisa que enche os olhos do aluno, assim, pela organização”.

Do lado dos professores, há tentativas de reduzir esse problema: Miguel relata que planeja suas playlists como um plano de disciplina, definindo temas, sequência e quantidade de aulas: “Então, por exemplo, eu quero montar uma playlist de finanças pessoais. Então, quantas aulas vai ter ou quais os assuntos, né? Os temas são esses, os assuntos são esses e bom... Agora, cada assunto: Quantas aulas vão ser?”. Apesar desse planejamento, já se pensa nessa fragmentação, que para o criador representa organização e sequência, mas para o algoritmo do YouTube, alguns vídeos dessa playlist podem se tornar mais relevantes e visualizados que outros. Conforme Santos (2022), a fragmentação não é só uma escolha pedagógica dos criadores, mas um reflexo da lógica algorítmica das redes sociais.

Eduardo descreve um processo mais espontâneo: “de repente estou a ler uma coisa sobre os princípios de contabilidade. Vou ler, vou entender, vou preparar um mini roteiro, preparam, um mini roteiro, vou treinar e depois ligo a câmera. Ligo o tripé, começo. E preparam, um

exercício também”. Quando a organização é frágil ou dispersa, o que é característica da plataforma por influência do algoritmo (Santos, 2022), o estudante pode assistir a apenas um trecho, ignorar a sequência ou compreender a explicação sem contexto, condições que favorecem *misperceptions*. Nesse sentido, playlists planejadas podem mitigar parte desse risco, mas também podem surtir efeito contrário que o usuário não a encontrar ou não a seguir.

5.13 Gerenciamento dos Canais no YouTube

Esse ponto de discussão partiu a partir da observação dos canais e das entrevistas com professores. Foram identificados canais que não divulgam vídeo há meses, em alguns casos, anos. Diante desse possível abandono do canal, de modo que o conteúdo ainda fica disponível para assistir, emerge uma questão: Há uma preocupação com a atualização do conteúdo?

Diante da irregularidade na produção de conteúdo e o eventual abandono dos canais, na entrevista com os professores foi identificada uma possível causa para esse fenômeno, que deriva, sobretudo, da falta de tempo dos docentes. Diana expressa isso ao afirmar que desejava manter o canal ativo, mas a demanda institucional tornou inviável continuar produzindo: “A demanda nas instituições [em que ela trabalha] é muito grande”. Miguel reforça a distinção entre o professor e o youtuber profissional, dizendo que o docente não dispõe do tempo necessário de quem vê o YouTube como carreira: “A gente não teria o tempo necessário de um cara YouTuber”. Vagner e Núbia reiteram que as atividades universitárias consomem a maior parte de sua carga de trabalho, deixando pouco espaço para planejamento, gravação, edição e planejamento dos vídeos. Fábio comentou que sua frequência é aleatória”, de modo que o último vídeo postado foi nove meses antes da entrevista.

Uma consequência disso é que o conteúdo produzido continua disponível, sendo recomendado pelo algoritmo e consumido pelos estudantes como se ainda refletisse práticas atuais da contabilidade. Desse modo, o professor não se mostra tão disponível para interações com os estudantes para tirar eventuais dúvidas e não realiza atualização do conteúdo, podendo ocorrer de o conteúdo de um vídeo ficar ultrapassado. Esse fenômeno foi confirmado no Capítulo 2, em que a busca por vídeos se baseou em conceitos contábeis presentes na Estrutura Conceitual (CPC 00), de modo que sua versão mais recente foi publicada no Brasil em 10 de dezembro de 2019. Entretanto, a seleção de vídeos, baseada no algoritmo do YouTube, localizou 32 vídeos publicados anteriores a essa data, e que ainda constam como mais relevantes, conforme os critérios metodológicos adotados para a pesquisa.

Esse cenário traz consequências importantes em termos de *misconceptions*. Em uma área como contabilidade, marcada por mudanças frequentes em normas e na legislação, o usuário pode deixar de verificar a data de publicação do vídeo, de modo que muitas vezes o algoritmo pode não distinguir entre vídeos desatualizados e atuais, priorizando apenas engajamento. Isso aumenta o risco de *misconceptions*, pois conteúdos antigos continuam circulando sem contextualização, sem aviso de obsolescência e sem revisão conceitual.

Há professores como Murilo e Marcos que conseguem manter maior regularidade. Murilo, mesmo trabalhando no ensino formal, mantém uma frequência de publicação. Marcos, por não estar vinculado a uma instituição, consegue se dedicar mais intensamente ao canal, que se tornou sua principal fonte de renda. Esse contraste evidencia que a regularidade de postagem pode estar relacionada à disponibilidade profissional e ao papel que o YouTube ocupa na vida do criador: como fonte secundária ou principal de renda.

Apesar dessa regularidade de ambos, Marcos relata a preocupação com atualização do conteúdo, enquanto Murilo mostra que nem sempre faz isso. Segundo Murilo: “Isso pode acontecer até com a gente na realidade, né? Porque atualiza o conhecimento... Muda uma norma e dificilmente a gente vai fazer uma retificação naquele vídeo, né?”. Porém, Marcos, por produzir conteúdo na área tributária, diz que está mais atento a isso. Ele cita vídeos antigos que ensinavam o cálculo de PIS e COFINS antes da decisão do Supremo Tribunal Federal sobre a exclusão do ICMS da base de cálculo, por exemplo. Ao perceber desatualizações em seu próprio canal, ele relata que coloca os vídeos como privados. Alguns estudantes conseguem identificar esses problemas e chegam a alertá-lo, mas muitos não percebem os equívocos, o que evidencia a vulnerabilidade dos usuários à adoção de conceitos incorretos nesse ambiente não formal.

Ayla e Ben são estudantes que percebem problemas dessa natureza. Segundo Ayla: “A contabilidade, ela é algo que está em constante mudança, né? Todo ano tem uma nova mudança. Um CPC mudou alguma coisinha aqui, uma ali e assim, às vezes os vídeos são meio que desatualizados”. Ben, em complemento, comenta: “Aquelhas alíquotas de imposto, elas vão mudando ao longo dos anos, né? Ou é baixada alguma nova resolução para empresas... Eu observo que às vezes os canais eles não acompanham tanto essas transformações, né? Eu percebo muito isso, quando eu vou estudar pelo YouTube”.

Esse panorama reforça a ideia de que o YouTube não segue a lógica institucional do ensino formal, em que existe compromisso contínuo com atualização, revisão, planejamento e responsabilidade pedagógica. No contexto não formal, os vídeos permanecem disponíveis independentemente de estarem atualizados ou não, e o gerenciamento dos canais depende

inteiramente da disponibilidade individual do criador, o que representa um desafio em termos de *mispercepções* relacionadas a conteúdo desatualizado.

5.14 YouTube Cursos: Uma Solução?

Em 2023, o YouTube começou a testar uma nova ferramenta de aprendizagem: um espaço para cursos. Segundo Orberg (2023), esses cursos podem ser oferecidos pelos criadores de conteúdo em seus próprios canais de modo gratuito ou pago, em formato de videoaulas, às vezes acompanhada de conteúdos complementares, como textos, listas de exercícios ou recomendações de bibliografia extra, por exemplo.

Figura 3 - Tela do YouTube Cursos



Fonte: YouTube (2025c)

Como características específicas desse ambiente, pode-se citar: o fato de o conteúdo ser mais organizado, em playlists progressivas, diferente dos vídeos “soltos” na barra de busca tradicional e os recursos de acompanhamento, que podem ser mais personalizados, o que implica em possibilidade de mais contato entre o criador do curso e o usuário. Porém, ainda que o YouTube Cursos exija melhor organização e ofereça mais estrutura, não regula conteúdo, qualidade ou precisão técnica, o que ainda pode implicar em riscos de *mispercepções*. Cabe lembrar que esse também é um ambiente de aprendizagem não formal.

Além disso, esse recurso não foi mencionado nas entrevistas com estudantes. Os professores que participaram da pesquisa também não comentaram sobre a hospedagem de cursos por lá, mas comentaram que utilizam outras plataformas para vender seus cursos (os que fazem isso). De modo que esse espaço não foi alvo da presente investigação, que se focou mais nos conteúdos de acesso geral. Entretanto, esse pode ser um ponto de aprofundamento para futuras pesquisas, que podem detalhar as diferenças e particularidades dessa plataforma, e em que medida elas contribuem para uma aprendizagem mais estruturada.

5.15 Tendência: A Utilização da Inteligência Artificial Aliada (ou Substituindo) o YouTube

Apesar de a inteligência artificial não estar no escopo dessa tese, nem estar no roteiro de entrevistas, esse tema inevitavelmente emergiu nos diálogos com os participantes, tanto estudantes quanto professores. Desse modo, esse tópico discute algumas implicações disso, dada a atualidade e magnitude desse tema, bem como as conexões que a sua utilização também implicam em riscos de *misconceptions*.

Costa Júnior *et al.* (2023) definem que as inteligências artificiais são sistemas computacionais realizarem atividades que requerem inteligência humana, como aprender, raciocinar, solucionar problemas e tomar decisões. Mas estudantes tem preferido utilizar inteligências artificiais ao YouTube? A fala de Ema, estudante entrevistada, revela que na sua percepção, o YouTube pode estar obsoleto, dada a existência desse outro recurso: “Olha, hoje na universidade, eu acredito que não é usado tanto o YouTube. Como a gente tá em uma era da inteligência artificial, então todo mundo utiliza muito os chatbots, né? Para resolução de atividades”. Nara, outra estudante, complementa, indicando que as inteligências artificiais tendem a fornecer respostas mais rápidas do que o YouTube: “Com um advento, né, da inteligência artificial, muita gente quer a resposta mais rápida assim, né? Então o YouTube ficou um pouco obsoleto... Porque ninguém quer ficar 1 hora, 2 horas ali para obter uma resposta”.

Esses relatos revelam a utilização principalmente das inteligências artificiais generativas, que segundo Kamel (2024), são treinadas com grandes conjuntos de dados e algoritmos que a levaram a gerar textos semelhantes aos humanos, compreendendo e respondendo à comandos dados por seres humanos. Assim, os estudantes podem utilizar esses comandos para conseguir respostas para o que procuram de modo mais rápido. Entretanto, isso leva a questão: Essas ferramentas estão sendo utilizadas para aprendizagem ou para a busca de um resultado, alcance de um objetivo pontual?

Embora as inteligências artificiais generativas consigam sintetizar informações em poucos segundos, essa síntese nem sempre é precisa, especialmente em áreas técnicas como a contabilidade, em que profundidade conceitual e normativa faz a diferença. No YouTube, é possível observar a figura de um produtor de conteúdo, às vezes um professor, que pode ser um mediador do conteúdo. Nas inteligências artificiais, não existe essa figura. A interação se dá entre usuário e máquina. Relacionado às *misconceptions*, o uso das inteligências artificiais

apenas para “resolver a atividade”, como aponta Nara, tende a gerar compreensão superficial (ou nenhuma), de modo que o estudante desenvolva raciocínio conceitual sobre o tema que está estudando.

No caso dos professores, alguns também relataram o uso. Rafael destacou que recorre ao ChatGPT para aprimorar os roteiros de conteúdos e depois seleciona trechos específicos para compor seus slides. Gustavo, por sua vez, explicou que utiliza inteligência artificial para gerar dublagens de reuniões, o que é parte do seu conteúdo sobre gestão e investimentos. Assim, a inteligência artificial é utilizada como um recurso didático. Assim, para os docentes, essas ferramentas oferecem apoio na criação de materiais mais claros e didáticos. Entretanto, incorrem nos mesmos riscos, sendo o usuário docente ou estudante.

Assim, os cuidados valem para ambos, no sentido de utilização ética e mediação crítica. Costa Júnior *et al.* (2023), bem como Limongi e Marcolin (2024), mostram a demanda de capacitação dos professores em relação a esse tema, pela alfabetização quanto a essa tecnologia, o que envolve adquirir competências para compreender, avaliar criticamente e utilizar de forma eficaz, além de questões éticas e legais e a gestão da dependência tecnológica.

Isso pois, um dos riscos é que os modelos generativos podem fornecer informações desatualizadas, inventadas (alucinações) ou mal contextualizadas (Kamel, 2024; Li, 2025). Portanto, a preferência crescente dos estudantes pelas inteligências artificiais não elimina o problema das concepções equivocadas; ao contrário, desloca-o para um novo ambiente que demanda a mesma (ou maior) postura crítica, validação de fontes e acompanhamento docente que já se mostraram também essenciais no uso do YouTube como ferramenta de aprendizagem.

O estudante Davi reconhece esse ponto: “Mas nem sempre ela [inteligência artificial] tá 100% correta, pode inventar respostas. Então há canais de contabilidade que ajudam, né? Ainda mais com o uso hoje da inteligência artificial, você consegue complementar os 2, né? Pro seu estudo”. Ele, assim como Ana e Ben, relatam que utilizam as duas ferramentas, inteligências artificiais e YouTube para seus estudos. Diante dessa nova realidade, cabe relatar e discutir sobre as inteligências artificiais complementando (ou substituindo) o YouTube, o que também pode ser objeto de futuras pesquisas.

5.16 Considerações Finais

Foram diversas as discussões trazidas ao longo do capítulo. A principal contribuição desta seção reside, assim, em seu papel de catalisador. Os capítulos anteriores apresentaram os artigos de forma individualizada. Nesse capítulo, expandiu-se as fronteiras dessas análises,

promovendo um certo diálogo entre os resultados. Porém, não há pretensão de esgotar o assunto, dada a complexidade dos aspectos que envolvem a propagação de *misconceptions* no ambiente do YouTube, e na aprendizagem de modo geral. O que se propõe, portanto, é que essas discussões sirvam como reflexão para quem utiliza a plataforma para aprender e/ou ensinar, e também como motivação para o aprofundamento dessas questões em futuras pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas que constam ao longo dos capítulos do presente manuscrito, executadas a fim de investigar como os vídeos que ensinam contabilidade no YouTube contribuem para a disseminação de *misconceptions*, considerando a utilização da plataforma por estudantes e professores, conclui-se que o objetivo foi atingido, de modo que os resultados foram úteis para trazer resultados que mostram como esses três aspectos (material didático, estudantes e professores), em algumas características, comportamentos, experiências e saberes, contribuem para tal. Assim, a tese inicialmente proposta, de que existem características, comportamentos, experiências e saberes de estudantes e professores de contabilidade que contribuem para a disseminação e a internalização de *misconceptions* em vídeos no YouTube, foi confirmada.

Foi possível confirmar que existem *misconceptions* em vídeos que ensinam de contabilidade no YouTube, bem como fatores inerentes à plataforma que podem maximizar ou minimizar as *misconceptions*. Nas entrevistas com estudantes, identificou-se, por meio das experiências de aprendizagem e do modo de utilizar a plataforma, alguns comportamentos que podem ensejar em *misconceptions*. Um exemplo disso são os estudantes que dizem preferir vídeos mais curtos, e prezam pela objetividade do conteúdo. Outro ponto foi a dificuldade reconhecida pelos próprios estudantes entrevistados em filtrar a qualidade dos vídeos. No YouTube, a seleção dos vídeos é feita, na maioria das vezes, pelos estudantes, que podem não ter conhecimentos suficientes para avaliar a sua qualidade. Isso pode ensejar em *misconceptions*.

No caso dos professores, alguns aspectos foram observados em relação aos seus saberes, confirmando que alguns aspectos podem levar à *misconceptions*. Um exemplo são os saberes técnico-científicos, pois a formação acadêmica insuficiente pode levar o professor produzir vídeos com conceitos de forma imprecisa ou desatualizada, gerando *misconceptions* entre os alunos. Em relação aos saberes práticos, a ênfase na experiência profissional ou na lógica de mercado pode fazer com que o docente simplifique demais o conteúdo, priorizando a aplicação imediata em detrimento da base conceitual. Na parte didático-pedagógica, a falta de domínio das estratégias de ensino e da adaptação da linguagem, bem como aspectos técnicos do vídeo para esse contexto, pode comprometer a clareza e qualidade do vídeo, resultando em interpretações equivocadas por parte do público. Sobre os saberes humanos, a ausência ou limitações na interação e diálogo com os estudantes reduz as oportunidades de identificar dúvidas e corrigir equívocos pontuais de forma imediata, favorecendo a permanência de

misconceptions não percebidas. Pelas características do YouTube, existe um lado que produz conteúdo e outro que consome conteúdo. Não há foco, necessariamente, na relação dialógica entre os dois lados, interação que poderia fortalecer a aprendizagem com o professor sanando as dúvidas dos estudantes.

Percebe-se que, para os professores, apesar de existirem fatores atribuídos a eles que podem ensejar em *misconceptions*, um outro lado também se manifestou: o seu potencial de contribuir para uma aprendizagem mais contextualizada. As possibilidades de exploração dos saberes práticos aplicáveis a esse ambiente, como a união da experiência prática, as estratégias docentes e a prática construída com a utilização do YouTube, podem contribuir positivamente para a aprendizagem. Além disso, os saberes didáticos-pedagógicos, que nesse ambiente precisam de recursos como linguagem acessível, o conhecimento com o perfil do público, que pode ir além dos estudantes, e os elementos audiovisuais são relevantes de serem considerados para a produção de um conteúdo útil pedagogicamente.

Cabe mencionar que, diante do paradigma epistemológico que guiou a realização da tese, reforça-se a afirmação de que, mais do que de mensurar a existência de *misconceptions*, houve um aprofundamento na investigação sobre como esses equívocos são gerados e mantidos por meio das experiências, percepções, e saberes dos sujeitos na plataforma, demonstrando sintonia com o foco interpretativista que guiou a pesquisa, na busca de uma realidade como um produto social e subjetivo. A identificação de *misconceptions* nos vídeos, guiada por categorias da literatura, mas interpretada e aplicada pelo pesquisador ao conteúdo, demonstra a atuação do pesquisador na atribuição de significado.

Além disso, as percepções e experiências de aprendizagem dos estudantes entrevistados, em relação ao modo de utilizar a plataforma, é uma forma de capturar a realidade construída por eles enquanto atores sociais que atribuem sentido às suas práticas. A análise dos saberes dos professores (técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos) consiste em uma descrição e interpretação dos significados e das descrições compartilhadas por eles sobre suas práticas. O conjunto de conclusões demonstra que a investigação foi bem-sucedida em ir além da mera constatação da existência de *misconceptions*, explorando aspectos subjetivos das experiências dos participantes. Assim, entende-se que a realidade subjetiva construída sobre o ensino de contabilidade no YouTube, validando a abordagem interpretativista adotada para este estudo.

Em relação ao contexto tido como base para a tese, qual seja, o YouTube, entende-se que as discussões propostas são relevantes de serem feitas em uma investigação específica que considerou o ensino e aprendizagem por esse meio. Os estudos citados ao longo da tese mostram

a magnitude, relevância e características específicas da plataforma, o que mostram que diante disso, uma investigação sobre *misconceptions* é útil para entender como ela está presente nesse ambiente. A literatura já aponta que os vídeos no YouTube não substituem o ensino formal, mas os complementam. Diante dos resultados da investigação dessa tese, é possível afirmar que a utilização desses vídeos pode fortalecer a aprendizagem. Mas para isso, existem cuidados que devem ser tomados, tanto para quem consome o conteúdo para quem o produz. É necessário que professores e estudantes estejam cientes das ações específicas que podem fazer com que o ensino e a aprendizagem se fortaleça a partir das possibilidades que os conteúdos do YouTube proporcionam.

Mesmo havendo risco de simplificações, como vídeos curtos e fragmentados, o ganho em acessibilidade, engajamento, autonomia e diversidade de perspectivas torna o meio um instrumento educativo útil, em que os benefícios podem superar os riscos, caso o usuário esteja ciente de quais são eles. Um vídeo pode despertar a curiosidade que leva o estudante a buscar o aprofundamento sobre o que estuda em sala, pode utilizar para aprender conceitos novos, pode buscar questões para testar seus conhecimentos, pode simplificar processos. Para o professor, ele pode ganhar mais visibilidade, alcançar e ajudar mais pessoas a partir do que ele sabe, desde que possua conhecimentos e formação adequada para tal, e se preocupe em produzir um conhecimento referenciado e de qualidade.

Essa tese representa um esforço realizado para ampliar a literatura extensiva que existe em relação a educação formal. Os estudos realizados sobre *misconceptions* na área da educação, e principalmente, da educação básica, serviram como alicerce teórico para muitas das definições e discussões, porém se amplia a literatura mostrando as particularidades nas redes sociais. Os estudos citados da área da saúde, que foram realizados em redes, como YouTube e TikTok, já mostraram um misto de *misinformations* e *misconceptions* nessa área. Na presente investigação, delimita-se o tema de *misconceptions* em conceitos contábeis e o contexto de educação pelo YouTube para contribuir majoritariamente nesses dois campos: ampliar a discussão sobre *misconceptions* na educação contábil e trazer para a área contábil a abordagem de um estudo feito em redes sociais.

Foram estabelecidas e discutidas em diversos trechos as comparações entre a educação formal, que se dá em instituições de ensino, e a educação não formal, que, no contexto, foi representada pelo YouTube. Entende-se que os resultados contribuem para os agentes que estão envolvidos nesse contexto, como estudantes, professores e produtores de conteúdo, a aplicarem as estratégias recomendadas ao longo dos capítulos para superar *misconceptions* nesse

ambiente, bem como refletir sobre as potencialidades e limites de cada ambiente de formação: formais e não formais.

O conteúdo contábil ministrado em sala de aula, especialmente em instituições de ensino formal, como escolas e universidades, possui de certa um sistema que direta ou indiretamente implica em um controle de qualidade que, embora não seja infalível, é perceptivelmente mais rigoroso do que a maioria dos conteúdos no YouTube. Nesse contexto, o conteúdo é planejado sequencialmente, guiado por diretrizes curriculares, estruturado em Projetos Político-Pedagógicos e planos de ensino, que são documentos amplamente discutidos, revisados e aprovados coletivamente, por pessoas com saberes técnico-científicos para tal. Além disso, existe os materiais didáticos podem passar por um processo de curadoria mais rígido, que considere obras clássicas da contabilidade, por exemplo.

Nesse contexto, o professor é, na maioria dos casos, um profissional qualificado, com formação superior e pós-graduação e avaliado por pares e pela instituição. Ele é a figura central do filtro, responsável por selecionar, adaptar e validar criticamente o conteúdo a ser apresentado. Durante uma aula no contexto de educação formal, o professor possui controle, no sentido de que pode planejar a aprendizagem em um período mais amplo do que a duração de um vídeo, e observar e corrigir *misconceptions in loco*.

No YouTube, por outro lado, as vantagens são muitas: um conteúdo acessível, em uma linguagem relativamente mais simples, com mais elementos audiovisuais e a possibilidade de aprender um mesmo conteúdo por diversas abordagens e com diversos professores, o que mostra que o conteúdo ali ensinado supre muitas lacunas da educação formal. Porém, o conhecimento ali funciona muito como um banco de dados, o que pode levar à permanência, no sentido de que pode ficar desatualizado com o tempo. Uma vez disponibilizado online, ele é indexado, republicado, baixado e pode persistir indefinidamente, independentemente de sua veracidade ou se foi refutado posteriormente. Assim, um erro de cálculo não observado ou uma explicação simplista que leva a *misconception* publicada em 2015 pode ser vista por um público amplo nos anos subsequentes.

Um outro aspecto é a descontextualização, de modo que o usuário pode desconhecer o cenário temporal e as circunstâncias do conteúdo consumido. O vídeo no YouTube está desvinculado de um currículo, de um professor mediador e de um processo avaliativo. Assim, aumenta a responsabilidade do usuário, muitas vezes um estudante em formação, de dar sentido e incorporar aquele conteúdo a sua aprendizagem, o que exige certo nível de responsabilidade. No YouTube, o algoritmo promove o conteúdo mais engajador e considerado como relevante segundo seus critérios, o que não leva em consideração muitas vezes o contexto do aprendiz.

Assim, conclui-se que o YouTube oferece um repositório vasto, descontrolado e exponencialmente persistente, em que a falta de curadoria, que muitas vezes fica a cargo do usuário, amplifica o risco de *misconceptions*.

Entende-se que os achados da presente tese, apesar da delimitação na educação contábil, pode se estender para diversas outras áreas do conhecimento em muitas das discussões. Nesse sentido, faz-se um apelo pela ampliação de pesquisas na área contábil que continuem investigando o ensino e aprendizagem por meio das diversas redes sociais. Além disso, não foi o intuito da investigação esgotar a discussão sobre *misconceptions*. Entende-se que diversos outros caminhos podem ser tomados por pesquisadores que se interessem em ampliar ainda mais as discussões propostas e trazidas aqui.

Uma limitação da pesquisa, em aspecto geral, foi o foco em três aspectos presentes no ensino e aprendizagem: o material didático, os estudantes e professores que ensinam pelo YouTube. Mas outros elementos podem ser investigados, sendo um deles os métodos de ensino, que é o quatro aspecto que pode levar a *misconceptions* segundo Suprapto (2020). No YouTube, é possível observar métodos de ensino utilizados por professores que ensinam na plataforma, bem como recursos audiovisuais utilizados nos vídeos, a depender da escolha do produtor de conteúdo. Assim, futuras investigações podem dar essa ênfase.

O foco da tese foram as *misconceptions*, apesar de em alguns momentos o tema se misturar com outros semelhantes, que são os erros propriamente ditos, que são mais pontuais, e as *misinformations*, que são em relação as informações e notícias divulgadas, pois *misconceptions* têm foco em conceitos. Assim, erros e *misinformations* contábeis podem ser o centro de discussões futuras. Desse modo, pode-se investigar, por exemplo erros pontuais de cálculos, explicações e resoluções de questões. Sobre *misinformations*, temas como novidades tributárias, educação financeira e investimentos podem gerar bons contextos para a verificação de possíveis *fake news*. Os estudos em relação a esses três temas (erros, *misinformations* e *misconceptions*) podem se estender a outras redes sociais também, como Instagram e TikTok, bem como ao contexto das inteligências artificiais, reforçando a recomendação sobre a necessidade urgente de estudos com foco nesses temas no contexto das redes sociais.

Recomenda-se também estratégias metodológicas diferentes das abordadas nos artigos ao longo dos capítulos, que se focaram na estratégia de pesquisa qualitativa básica. A utilização de outras estratégias qualitativas pois elas podem auxiliar na construção e análise de dados que ofereçam uma compreensão mais rica, que avance ainda mais em relação aos achados da presente tese. Particularmente, recomenda-se quatro estratégias de pesquisa qualitativas: etnografia, netnografia, pesquisa-ação e estudos de caso.

A etnografia é uma estratégia que se foca em estudar a cultura e o comportamento de um grupo em seu ambiente físico natural. Assim, pode-se aprofundar a investigação no ambiente de instituições que utilizem redes sociais, o que pode revelar aspectos nas interações presenciais que reforçam o uso do YouTube e outras redes sociais. Possíveis questões que podem ser respondidas a partir de um mergulho nesse campo são: Como os estudantes usam os vídeos do YouTube no momento da aula ou na resolução de exercícios? Qual é o diálogo que existe sobre a qualidade ou confiabilidade do material? Como os professores recomendam ou exibem vídeos do YouTube em aulas presenciais? Quais experiências e metodologias ativas podem ser desenvolvidas com base em conteúdos de vídeos no YouTube?

Semelhante à etnografia, a netnografia busca estudar a cultura e as interações de comunidades em ambientes digitais. Assim, uma investigação com essa estratégia pode ajudar a entender a cultura de consumo e produção de conteúdo contábil online. Uma investigação nesse sentido pode se propor a analisar canais de contabilidade no YouTube, bem como seus comentários, descrições, respostas a críticas, para entender com mais profundidade: Quais discursos se revelam nos comentários dos usuários e no conteúdo do produtor? Como esse ambiente complementa ou é complementado com outras redes sociais, tanto pelos estudantes, quanto pelos produtores de conteúdo? Como ocorre o consumo de conteúdo gratuito e/ou pago a partir dos vídeos do YouTube?

Sobre a pesquisa-ação, ela se caracteriza por ter duas finalidades: a produção de conhecimento científico aliada a transformação ou solução de um problema prático em uma realidade social específica. Envolve o diagnóstico de um problema, implementação de uma solução planejada, monitoramento e coleta de dados sobre os efeitos da ação e a etapa de avaliação e reflexão. Esse ciclo pode ser aplicado para identificar *misconceptions* em um grupo de estudantes, e desenvolver uma estratégia envolvendo vídeos para avaliar seus impactos nesse grupo, medir o impacto dessa intervenção na compreensão dos alunos e na redução das *misconceptions*.

O estudo de caso pode ser utilizado para se aprofundar em um caso específicos do YouTube ou outras redes sociais para obter uma compreensão holística a partir desse aprofundamento. Nesse sentido, pode-se pensar em selecionar um canal de contabilidade de grande sucesso ou um professor atuante na plataforma e analisar toda a sua produção, planejamento, características, visões e interação com o público, assim como a qualificação de quem administra esse canal. Também é possível fazer estudos multicasos, comprando canais, professores ou estudantes com características distintas. Todas essas estratégias propostas são amplas e podem ser operacionalizadas pela combinação de métodos de construção de dados

como observação participante ou não participante, entrevistas, questionários e coleta de dados documentais, por exemplo. Os métodos de análise também podem ser os mais distintos: análise de conteúdo, por template, narrativa ou de discurso.

Percebe-se que as possibilidades são inúmeras. Assim incentiva-se que pesquisadores da área contábil se inspirem nas sugestões fornecidas, sempre em busca de compreender cada vez mais esse universo de ensino não formal e se pensar em métodos para integrá-los ainda mais para complementar a educação forma, bem como melhorar continuamente a qualidade desse conteúdo.

Entende-se que o resultado desse esforço se direciona para estudantes e professores mais bem qualificados, a partir do conteúdo do YouTube. Na contabilidade, uma área bastante técnica, com diversos conceitos e normas, muitos relativamente complexos, especialmente na aprendizagem inicial, como revelaram muitos dos estudantes entrevistados, a plataforma é uma alternativa viável para muitos deles. O intuito da pesquisa não é desestimular a utilização do YouTube por conter *misconceptions*, mas incentivar o uso responsável, dentro de suas possibilidades e limites. *Misconceptions* fazem parte da aprendizagem, mesmo sendo elementos negativos nesse processo, são inerentes aos indivíduos muitas das vezes, o que exige pensar em métodos para minimizá-las ou corrigi-las.

REFERÊNCIAS

ACAR SESEN, B.; INCE, E. Internet as a source of *misconception*: "Radiation and radioactivity". **Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 9, n. 4, p. 94-100, 2010. <https://eric.ed.gov/?id=EJ908075>

AGRA, G.; FORMIGA, N. S.; OLIVEIRA, P. S. de; COSTA, M. M. L.; FERNANDES, M. das G. M.; NÓBREGA, M. M. L. da. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 1, 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>

AIMEUR, E.; AMRI, S.; BRASSARD, G. Fake news, disinformation and misinformation in social media: a review. **Social Network Analysis and Mining**, v. 13, 2023. <https://doi.org/10.1007/s13278-023-01028-5>

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. **Using psychology to understand and fight health misinformation**: An APA consensus statement. 2023. Disponível em: <https://www.apa.org/pubs/reports/health-misinformation>. Acesso em: 14 nov. 2025.

AMORIM, D. C. de; MERCADO, L P. L. Professor de biologia YouTuber e seu papel no ensino: Reflexos no engajamento dos estudantes. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 22, n. 3, 2022. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.318226.93-105>

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: Uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>

ARAÚJO, T. S.; MIRANDA, G. J.; PEREIRA, J. M. Satisfação dos professores de Contabilidade no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 28, n. 74, 2017. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201703420>

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. Nova York: Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicología educacional**. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

AUSUBEL, D. P. **The acquisition and retention of knowledge**: A cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7>

AY, M. Conceptual frameworks of university students regarding accounting. **African Journal of Business Management**, v. 5, n. 5, p. 1570-1577, 2011. <https://academicjournals.org/journal/AJBM/article-stat/981D44818419>

AY, M.; ALTIN, U. *Misconceptions* in accounting education. **Journal of Human Sciences**, v. 16, n. 4, p. 938-960, 2019. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5710>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, G. S.; GOUVEIA, R. A.; CARMO, R. de O. S. A epistemologia da prática profissional docente: Observações acerca de alguns desafios atuais. **Ensino em Re-Vista**, v. 23, n. 1, p. 49–69, 2016. <https://doi.org/10.14393/ER-v23n1a2016-3>

BAYUNI, T. C.; SOPANDI, W.; SUJANA, A. Identification *misperception* of primary school teacher education students in changes of matters using a five-tier diagnostic test. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1013, 2018. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012086>

BOLZAN, G.; VENDRUSCOLO, M. I. Competências docentes: Um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 32, n. 3, p. 123–164, 2021. <https://doi.org/10.22561/cvr.v32i3.6811>

BRAGA, P. D. C.; PETERS, M. R. S. Uso da tecnologia da informação e comunicação: Estudo de caso no curso de ciências contábeis. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, 16-37, 2019. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1470>

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999. <https://doi.org/10.35362/rie1901054>

BROOKS, J.; MCCLUSKEY, S.; TURLEY, E.; KING, N. The utility of template analysis in qualitative psychology research. **Qualitative Research in Psychology**, v. 12, n. 2, p. 202–222, 2015. <https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224>

CALDERARI, E. B.; VIANNA, F. R. P. M.; MENEGHETTI, F. K. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do Covid-19. **REAd – Revista Eletrônica de Administração**, v. 28, n. 2, p. 487 – 524, 2022. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.356.112251>

CASTRO, J. X.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 9, n. 1, p. 80–97, 2016. <https://asaa.emnuvens.com.br/asaa/article/view/258>

CHEW, C. M.; AINUR, K. Factors influencing the decision to invest. **Izdenister, Natiželer**, v. 2, n. 102, p. 566–572, 2024. <https://doi.org/10.37884/2-2024/55>

CHI, M. T. H. Conceptual change within and across ontological categories: Examples from learning and discovery in science. In: GIERE, R. (Ed.). **Cognitive models of science: Minnesota studies in the philosophy of science**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992. <https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Chi1992.pdf>

CHI, M. T. H. Commonsense conceptions of emergent processes: Why some *misperceptions* are robust. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 14, n. 2, p. 161-199, 2005. <https://www.jstor.org/stable/25473477>

CHI; M. T. H.; SLOTTA, J. D.; LEEUW, N. de. From things to processes: A theory of conceptual change for learning science concepts. **Learning and Instruction**, v. 4, n. 1, p. 27-43, 1994. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90017-5)

CHICK, H. L.; BAKER, M. K. Investigating teachers' responses to student *misperceptions*. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 29, 2005, Melbourne. **Anais...** Melbourne, Austrália: Departamento de Educação em Ciências e Matemática da Universidade de Melbourne, 2005. <http://emis.muni.cz/proceedings/PME29/>

CLIFTON; A.; MANN; C. Can YouTube enhance student nurse learning? **Nurse Education Today**, v. 31, n. 4, p. 311-313, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.10.004>

COELHO, F. M. T. da S.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. O YouTube como instrumento de estímulo ao processo de aprendizagem nas universidades. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 20–36, 2019. <https://doi.org/10.22169/ri.v14i31.1612>

COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS [CPC]. **Pronunciamento Técnico CPC 00 (R2) - Estrutura Conceitual para Relatório Financeiro**. 2019. Disponível em: [http://static.cpc.aatb.com.br/Documentos/573_CPC00\(R2\).pdf](http://static.cpc.aatb.com.br/Documentos/573_CPC00(R2).pdf). Acesso em 23 out. 2023.

COOVADIA, H.; ACKERMANN, C. Integrating digital pedagogies into a typical student learning lifecycle and its effect on exam performance, **Accounting Education**, v. 30, n. 1, p. 42-62, 2021. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1811993>

COSTA, B. G. dos S.; ESPIGÃO, H. S.; PINTO, M. de R. Professor ou YouTuber? A crise da COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 20, n. 3, p. 387-400, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395120210044>

COSTA, S. F. Assessing the use of a video to teach the laplace expansion theorem in higher education. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 12, n. 3, p. 185–193, 2022. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.3.1603>

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, U. F. de; LEME, M. D.; MORAES, L. S.; COSTA, J. B. da; BARROS, D. M. de; SOUSA, M. A. de M. A.; OLIVEIRA, L. C. F. de. A inteligência artificial como ferramenta de apoio no ensino superior. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 246–269, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/111>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: Pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

D'AQUILA, J. M.; WANG, D.; MATTIA, A. Are instructor-generated YouTube videos effective in accounting classes? A study of student performance, engagement, motivation, and perception. **Journal of Accounting Education**, v. 47, p. 63-74, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2019.02.002>

DUNG, D. T. H. The advantages and disadvantages of virtual learning. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, v. 10, n. 3, p. 45-48, 2020. <https://doi.org/10.9790/7388-1003054548>

EWELT-KNAUER, C.; HERRMANN, F.; MAI, S.; PLEGER, A.; SCHUETZ, H. Keeping the balance: The impact of an instructional edutainment-based video series on students' motivation and performance. **Accounting Education**, 2025. <https://doi.org/10.1080/09639284.2025.2482690>

FARIAS, R. S. de; LIMA, J. P. R. de; VENDRAMIN, E. de O.; ARAUJO, A. M. P. de; ZANINI, R. R. O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 19, n. 3, p. 15–27, 2018. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2018v19n3t02>

FERNANDES, M. R. L.; REGINATO, L.; AFONSO, L. E. Educação financeira: Alinhamento entre influenciadores digitais e literatura acadêmica. In: USP INTERNATIONAL CONFERENCE ON ACCOUNTING, 25, 2025, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/Arquivos/43/Anais/5542%20.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

FERNANDES, T. de O.; ARAÚJO, V. dos S.; AIRES, M. de F.; SANTOS, R. G. L. dos. A contribuição do mestrado e doutorado em Contabilidade no desenvolvimento de competências docentes: um estudo comparativo em duas instituições federais de ensino superior do Nordeste. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, v. 27, n. 3, p. 18–35, 2022. <https://doi.org/10.12979/rccuerj.v27i3.76412>

FERREIRA, M. M. **Docência no ensino superior**: Aprendendo a ser professor de contabilidade. 2015. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7660>

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Contribuições da pós-graduação stricto sensu para o aprendizado da docência de professores de contabilidade. **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 34, n. 3, p. 125-143, 2016. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v34i3.29031>

FERREIRA, M. M.; NASU, V. H.; ARAUJO, E. J. da S. Características intervenientes na escolha e uso de métodos de ensino por professores de contabilidade. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 16, n. 2, 2021. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.38736

FESSLER, N. J. YouTube, iTunes U and You. **Accounting Education**, v. 21, n. 1, p. 43-45, 2012. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.621651>

FLEMING, N. D. **Teaching and learning styles**: VARK strategies. Christchurch, Nova Zelândia: N. Fleming, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ. **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais.** Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2020. Disponível em: https://propp.ufu.br/sites/propp.ufu.br/files/media/documento/fiocruz_orientaassaes_sobre_a_ctica_em_pesquisa_em_ambientes_virtuais.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

GALVÃO, N. M. dos S. O YouTube como ferramenta de estudo para o exame de suficiência em contabilidade. **Revista EDaPECI - Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 19, n. 2, 2019. <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/10738>

GALVÃO, N. M. dos S.; SCHNEIDER, H. N. Aprendizagem significativa e colaborativa na contabilidade: Estado do conhecimento latino-americano. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 9, n. 30, 2023. <https://doi.org/10.21920/recei72023930606622>

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. In: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Santiago de Compostela, 1992. *Anais [...]*. España, 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GILBERT, J. K.; WATTS, M. Concepts, *misconceptions* and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. **Studies in Science Education**, v. 10, n. 1, p. 61-98, 1983. <http://dx.doi.org/10.1080/03057268308559905>

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory:** Strategies for qualitative research. Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política:** Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, R. de O. M.; OLIVEIRA, G. P. de. #DivulgaçãoCientífica em plataforma: Análise de conteúdo do canal Manual do Mundo no YouTube e no TikTok. **Brazilian Creative Industries Journal**, v. 3, n. 1, p. 90-119, 2023. <https://doi.org/10.25112/bcij.v3i1.3211>

GOMEZ-ZWIEP, S. Elementary Teachers' understanding of students' science *misconceptions*: Implications for practice and teacher education. **Journal of Science Teacher Education**, v. 19, n. 5, 437-454, 2008. <http://www.jstor.org/stable/43156481>

GOODING, J.; METZ, B. From *misconceptions* to conceptual change. **The Science Teacher**, v. 78, n. 4, 2011. <https://www.jstor.org/stable/i24148144>

GOULART, A. O conceito de ativos na contabilidade: Um fundamento a ser explorado. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 13, n. 28, p. 56-65, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772002000100004>

GROSSI, M. G. R.; LOPES, A. M.; JESUS, P. M. de; GALVÃO, R. R. O. A utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação nas redes sociais pelos universitários brasileiros. **Revista Texto Digital**, v. 10, n. 1, p. 4-23, 2014. <http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2014v10n1p4>

GUELFI, B. F. C.; TUMELERO, R. C.; ANTONELLI, R. A.; VOESE, S. B. Ao mestre com carinho: O bom professor sob a ótica dos discentes de ciências contábeis da geração Y. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 12, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.17524/repec.v12i1.1415>

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006. <https://doi.org/10.1177/1525822X0527990>

HALIM, A.; LESTARI, D.; MUSTAFA. Identification of the causes of *misperception* on the concept of dynamic electricity, **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1280, n. 5, 2019. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1280/5/052060>

HAMMOND, T.; DANKO, K.; BRASWELL, M. U.S. Accounting professors' perspectives on textbook revisions. **Journal of Accounting Education**, v. 3, n. 3, p. 198-218, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2015.06.004>

HARTMANN, J. YouTube as a search engine: User behaviour and implications for information retrieval. **Journal of Digital Behavior**, v. 5, n. 2, p. 44–59, 2021. <https://doi.org/10.20409/berj.2021.357>

HERTZOG, L. **Dá um like, se inscreve no canal e compartilha o vídeo:** Um estudo sociológico sobre o trabalho e as novas tecnologias digitais no YouTube Brasil. 2019. 338 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, 2019. <http://hdl.handle.net/10183/197554>

HSIAO, J.; CASA NOVA, S. P. de C. Abordagem geracional dos fatores que influenciam a escolha de carreira em contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 27, n. 72, p. 393-407, 2016. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201602980>

HUESLER, B. J.; METCALFE, J. Making related errors facilitates learning, but learners do not know it. **Memory & Cognition**, v. 40, n. 4, p. 514–527, 2012. <https://doi.org/10.3758/s13421-011-0167-z>

HUGHES, S.; LYDDY, F.; LAMBE, S. *Misconceptions* about psychological science: A review. **Psychology Learning & Teaching**, v. 12, n. 1, p. 20-31, 2013. <https://doi.org/10.2304/plat.2013.12.1.20>

HUSSEIN, E.; JUNEJA, P.; MITRA, T. Measuring *misinformation* in video search platforms: An audit study on YouTube. **Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction**, v. 4, n. 1, p. 1–27, 2020. <https://doi.org/10.1145/3392854>

IUDÍCIBUS, S. de. **Teoria da contabilidade**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KAMEL, H. Understanding the impact of AI hallucinations on the university community. **Cybrarians Journal**, n. 73, p. 111–134, 2024. <https://doi.org/10.70000/cj.2024.73.622>

KEMP, S. **Digital 2025**: Global Overview Report. 2025. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>. Acesso em: 14 nov. 2025.

KHAN, T.; KEND, M.; ROBERTSON, S. Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes. **Accounting Education**, v. 25, n. 6, p. 534–567, 2016. <https://doi.org/10.1080/09639284.2016.1230880>

KING, N. Doing template analysis. In: SYMON, G.; CASSELL, C. (Eds.). **Qualitative Organizational Research**. Londres: Sage, 2012. p. 426–550.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 12, n. 1, p. 57–78, 2001. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/171>. Acesso em: 24 nov. 2025.

LAFFIN, M. Ensinar conceitos em ciências contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 12, n. 25, p. 47–66, 2015. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2015v12n25p47>

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. da S. Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 77, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2372>

LARKIN, D. *Misconceptions About “Misconceptions”*: Preservice Secondary Science Teachers’ Views on the Value and Role of Student Ideas. **Science Education**, v. 20, n. 10, p. 1–33, 2012. <https://doi.org/10.1002/sce.21022>

LEAL, E. A.; LOURENÇO, R. F.; ARAÚJO, T. S. Competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 23, 2024. <https://doi.org/10.16930/2237-766220243475>

LEAUBY, B. A.; SZABAT, K. A.; MAAS, J. D. (2010) Concept mapping - An empirical study in introductory financial accounting. **Accounting Education: An International Journal**, v. 19, n. 3, p. 279-300, 2010. <http://dx.doi.org/10.1080/09639280903412334>

LI, Y. Addressing “hallucinations” in AI-Generated content: Strategies for developing student fact-checking and information evaluation skills. **Artificial Intelligence Education Studies**, v. 1, n. 2, p. 48-62, 2025. <https://doi.org/10.6914/aiese.010204>

LIMA, H. C. **Para além do aprender**: Competências e habilidades na contabilidade introdutória à luz da teoria da aprendizagem significativa. 2023. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. <https://doi.org/10.11606/D.12.2023.tde-21032023-185718>

LIMA FILHO, R. N.; BRUNI, A. L. Percepção dos graduandos em ciências contábeis de Salvador (BA) sobre os conceitos relevantes da teoria da contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 6, n. 2, p. 187-203, 2012.
<https://doi.org/10.17524/repec.v6i2.176>

LIMONGI, R.. MARCOLIN, C. B. AI literacy research: Frontier for high-impact research and ethics. **BAR - Brazilian Administration Review**, v. 21, n. 3, 2024. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2024240162>

LIU, M.; CARDENAS, V.; ZHU, Y.; ENGUIDANOS, S. YouTube videos as a source of palliative care education: A review. **Journal of Palliative Medicine**, v. 22, n. 12, p. 1568-1573, 2019. <https://doi.org/10.1089/jpm.2019.0047>

LONG, O. A. H. O.; HALIM, N. D. A.; HANID, M. F. A. A review on the use of video in education: Advantages and disadvantages. **Innovative Teaching and Learning Journal**, v. 7, n. 2, p. 25-40, 2017. <https://doi.org/10.11113/itlj.v7.132>

LONGFIELD, J. Discrepant teaching events: Using an inquiry stance to address students' misconceptions. **Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 21, n. 2, p. 266-271, 2009. <https://isett.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE732.pdf>

MAIA, L. B.; SILVA, J. P.; SOUZA, M. B.; HENSCKE, N.; OLIVEIRA, V. C. Popular videos related to low back pain on YouTubeTM do not reflect current clinical guidelines: A cross-sectional study. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 25, n. 6, p. 803-810, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.bjpt.2021.06.009>

MALECKI, W. P.; KOWAL, M.; DOBROWOLSKA, M.; SOROKOWSKI, P. Defining online hating and online haters. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.744614>

MALUSÁ, S.; MELO, G. F.; MIRANDA, G. J.; ARRUDA, D. E. P. Ensino superior: Concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 289–319, 2015.
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/653>

MARTINS, E.; MIRANDA, G. J.; DINIZ, J. **Análise didática das demonstrações contábeis**. 4. ed. São Paulo: GEN/Atlas, 2024.

MARTINS, G. de A.; PELISSARO, J. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências contábeis. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 2, n. 2, p. 78-84, 2005. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/20473/sobre-conceitos--%20definicoes-e-constructos-nas-ciencias-contabeis/i/pt-br>

MASETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MEJÍA, J. G. F., VARGAS, M. G. B.; GATICA, B. V. Uso de redes sociales como herramientas de aprendizaje informal en estudiantes universitarios en el marco del COVID-19. *Transdigital*, v. 5, n. 9, 2024. <https://doi.org/10.56162/transdigital1334>

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, Califórnia: Jossey-Bass, 1998.

MESEGUR-MARTINEZ, A.; ROS-GALVEZ, A.; ROSA-GARCIA, A. Satisfaction with online teaching videos: A quantitative approach. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 54, n. 1, p. 62-67, 2017. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1143859>

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 23, n. 59, p. 142-153, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; LEAL, E. A.; MIRANDA, A. B. de; OLIVEIRA, A. S. de; FERREIRA, M. A. **Revolucionando o desempenho acadêmico: O desafio de Isa**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MONACO, A. A China quer influenciadores com diploma. E se o resto do mundo fizer o mesmo? *Exame*, 09 nov. 2025. Disponível em: <https://exame.com/marketing/a-china-quere influenciadores-com-diploma-e-se-o-resto-do-mundo-fizer-o-mesmo/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MORAES, L.; LIMA, J. P. R. de; BITTAR-GODINHO, J. DE S.; MAIA, V. M. Precisamos falar sobre ativo: Análise da percepção discente a partir da Teoria do Signo Linguístico de Saussure. *Sinergia - Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis*, v. 26, n. 1, p. 95-106, 2022. <https://doi.org/10.17648/2236-7608-v26n1-12810>

MOREIRA, J. A.; SANTANA, C. L. S.; BENGOECHEA, A. G. Ensinar e aprender nas redes sociais digitais: O caso da Mathgurl no YouTube. *Revista de Comunicación de la SEECI*, n. 50, p. 107-127, 2020. <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2015.

MUSTIKA, A. A.; HALA, Y.; ARSAL, A. F. Identifikasi miskonsepsi mahasiswa biologi Universitas Negeri Makassarpada konsep genetika dengan metode CRI. *Jurnal Sainsmat*, v. 3, n. 2, p. 122-129, 2014. <http://ojs.unm.ac.id/index.php/sainsmat122>

MUTZ, A. S. da C.; GOMES, R. S. O fenômeno EduTubers segundo a Revista Nova Escola. *Educação & Realidade*, v. 47, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117122vs01>

MUTZ, A. S. da C.; GONÇALVES, L. G. A pedagogia do YouTube e o empreendedorismo docente digital. *Textura*, v. 25, n. 64, p. 508-528, 2023. <https://doi.org/10.4322/2358-0801.2023.25.64.19>

NAGUMO, E.; TELES, L. F.; SILVA, L. de A. A utilização de vídeos do YouTube como suporte ao processo de aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, 2020. <https://doi.org/10.14244/198271993757>

NEGROMONTE, K. K. M.; SILVA, W. M. da. Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 1, p. 287–308, 2023. <https://dx.doi.org/10.35572/rler.v7i1.975>

NOGUEIRA, D. R.; CASA NOVA, S. P. de 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.
<https://doi.org/10.4025/enfoque.v31i3.16895>

NOGUEIRA, D. R.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. E agora, José? Metodologias em tempos de crise: Ventos da mudança ou tsunami online. In: NOGUEIRA, D. R; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a sala de aula 2 - Novas metodologias ainda mais ativas**. São Paulo: Atlas, 2020.

NUNES, I. V.; MARQUES, A. V. C.; COSTA, P. S. Nível de conhecimento dos discentes em ciências contábeis sobre o pronunciamento conceitual básico. **Revista Universo Contábil**, v. 12, n. 1, p. 87-104, 2016. <https://doi.org/10.4270/ruc.2016105>

OJOSE, B. Students' *misperceptions* in mathematics: Analysis of remedies and what research says. **Ohio Journal of School Mathematics**, v. 72, 2015. Disponível em:
<https://kb.osu.edu/server/api/core/bitstreams/5c4f895c-64a7-5018-921a-475db38d03ca/content>. Acesso em: 24 nov. 2024.

OLIVEIRA, R. Epistemologia da prática na formação docente: Considerações sobre a diversidade de suas perspectivas e de suas coordenações. **Holos**, v. 5, p. 1–18, 2021.
<https://doi.org/10.15628/holos.2021.8034>

ORBERG, C. A ferramenta de cursos chegou no YouTube! Conheça 15 cursos que você pode fazer a partir de hoje! **YouTube Official Blog**, 06 jun. 2023. Disponível em:
<https://blog.youtube/intl/pt-br/news-and-events/a-ferramenta-de-cursos-chegou-no-youtube-conheca-15-cursos-que-voce-pode-fazer-a-partir-de-hoje/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ÓRUS; C.; BARLÉS; M. J.; BELANCHE; D.; CASALÓ; L.; FRAJ; E.; GURREA; R. The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. **Computer & Education**, v. 95, n. 1, p. 254- 269, 2016.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.01.007>

PERAZO, A. N. C.; MACHADO, D. G.; CRUZ, A. P. C. da; QUINTANA, A. C. Perfil do docente de ciências contábeis: Perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. **Revista de Contabilidade e Controladoria**, v. 8, n. 2, p. 49-65, 2016.
<http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v8i2.38481>

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEW RESEARCH CENTER. YouTube as a learning resource: Usage patterns and motivations. **Pew Internet & American Life Project**, 2020. Disponível em:
<https://www.pewresearch.org>. Acesso em: 09 nov. 2025.

- PICCOLI, M. R.; CHIARELLO, T. C.; KLANN, R. C. A percepção dos acadêmicos sobre conceitos abordados na disciplina de teoria da contabilidade. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 5, n. 1, p. 40-57, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37724/a-percepcao-dos-academicos-sobre-conceitos-abordados-na-disciplina-de-teoria-da-contabilidade/i/pt-br>
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINE, K.; MESSEY, D.; JOHN, K. S. Children's *misperceptions* in primary science: A survey of teachers' views. **Research in Science & Technological Education**, v. 19, n. 1, 2001. <https://doi.org/10.1080/02635140120046240>
- PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; QUILLICI NETO, A. Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Revista Educar**, n. 34, p. 169-184, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200010>
- QUEIROGA JÚNIOR, T. M.; DULCI, T. M. S. "Professores-YouTubers": Análise de três canais do YouTube voltados para o ensino de história. **Revista Escritas do Tempo**, v. 1, n. 1, p. 4-29, 2019. <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v1.i1.2019.0429>
- RESBIANTORO, G.; SETIANI, R.; DWIKORANTO. A review of *misperception* in physics: The diagnosis, causes, and remediation. **Journal of Turkish Science Education**, v. 19, n. 2, p. 403-427, 2022. <https://doi.org/10.36681/tused.2022.128>
- RIBEIRO, J. M. G.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, M. A. da; DIAS, E. M. de S. A. Análise do uso de plataformas, mídias e redes sociais para o ensino no curso de ciências contábeis. **Revista Ambiente Contábil**, v. 16, n. 1, p. 304–327, 2024. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31594>
- RIBEIRO, L. M. D. P.; RIBEIRO, J. E.; ARAÚJO, U. P. Aprendizagem significativa no ensino de ciências contábeis: Um estudo em uma instituição de ensino de Minas Gerais. **Revista Mineira de Contabilidade**, v. 21, n. 1, p. 82–91, 2020. <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2020v21n1t07>
- ROBALINHO, M.; BORGES, S.; PÁDUA, A. Dráuzio Varella e Atila Iamarino: Uma análise dos canais do YouTube dos influenciadores digitais como fontes de informação na pandemia da Covid-19. **Comunicação & Inovação**, v. 21, n. 47, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/7298. Acesso em: 27 out. 2025.
- ROCHA, P. B. As narrativas históricas nas videoaulas do YouTube: Representações, temporalidades e usos. **Revista Aedos**, v. 15, n. 34, 2023a. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aeodos/article/view/126678>

ROCHA, P. B. O que significa ser um Professor YouTuber de História? Apontamentos sobre atividade docente, práticas e visualidades para o ensino de história no YouTube. **Revista Transversos**, n. 27, 2023b. <https://doi.org/10.12957/transversos.2023.72659>

ROQUE, J. V. R.; LEAL, E. A.; BARBOSA, R. S. Modalidades de avaliação e aprendizagem significativa na visão dos estudantes de ciências contábeis: Comparativo no ensino remoto e presencial. **Sociedade Contabilidade e Gestão**, v. 18, n. 1, p. 41-57, 2023. https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.56890

ROSA, J. E. B. da; RAMOS, E. da S. B.; KALHIL, J. D. B. Referenciais epistemológicos das pesquisas sobre saberes docentes dos professores de física. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, p. 62–90, 2019. <https://doi.org/10.26571/REAMEC.a2019.v7.n2.p62-90.i8557>

SANCHEZ, E. de M. **Avaliação da aprendizagem**: O importante é errar! 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. <http://dx.doi.org/10.11606/D.12.2013.tde-20012014-161321>

SANCHEZ, E. de M. **Erros conceituais na aprendizagem contábil**: Ensine o errado! 2018. 138 p. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <https://doi.org/10.11606/T.12.2019-105830>

SANTANA, A. C.; SOUZA, B. B. de; BAZET, M. P. T. Fatores institucionais e o desempenho das instituições de ensino superior no exame de suficiência contábil. **Revista Ambiente Contábil**, v. 17, n. 1, p. 179–202, 2025. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2025v17n1ID35362>

SANTOS, E. A. dos, COSTA, W. K. S. da, BISPO, S. C., SANTOS, L. M. R. dos. Tecnologias da informação e comunicação usadas por professores do curso de ciências contábeis: Um estudo nas universidades federais. **Revista FSA**, v. 17, n. 5, p. 42-61, 2020. <http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.5.3>

SANTOS, R. O. dos. Algoritmos, engajamento, redes sociais e educação. **Acta Scientiarum**, v. 44, n. 1, 2022. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52736>

SANTOS, R. O. dos; STADLER, P. de C. Boas práticas para a produção de vídeos educativos na linguagem de YouTubers. **Imagens da Educação**, v. 10, n. 1, p. 86-101, 2020. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/47009>

SHAHBAZI, M.; BUNKER, D. Social media trust: Fighting misinformation in the time of crisis. **International Journal of Information Management**, v. 77, 102780, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2024.102780>

SHUELL, T. J. Phases of meaningful learning. **Review of Educational Research**, v. 60, n. 4, p. 531–547, 1990. <https://doi.org/10.3102/00346543060004531>

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>. Acesso em: 25 mar. 2025.

SIEBER, J. E. *Misconceptions* and realities about teaching online. **Science and Engineering Ethics**, v. 11, n. 3, p. 329-340, 2005. <https://doi.org/10.1007/s11948-005-0002-7>

SILVA, T. B. de J.; BIAVATTI, V. T. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 15, n. 37, p. 3–33, 2018. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>

SILVA, V. K. V. dos S.; SOUZA, F. N. de; HEES, L. W. B. Desafios do professor YouTuber. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 11, n. 1, p. 53-69, 2021. <https://doi.org/10.34624/ilcj.v11i1.23646>

SOUZA, G. H. D.; MOURA, O. B. de; DURSO, S. de O.; CUNHA, J. V. A. da; AVELINO, B. C. Análise da motivação para permanência na docência no ensino superior de contabilidade. **RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 21, n. 2, p. 197–222, 2022. <https://doi.org/10.18593/race.30018>

SOUZA, B. B. de, MIRANDA, G. J., AZEVEDO, R. R. de. The conceptual framework for financial reporting: Educational Implications. **Accounting Education**, 2025 <https://doi.org/10.1080/09639284.2025.2466423>

SOUZA, S. T. de; COSTA, P. H. de R. M. Cultura educomunicativa e novas criações narrativas – A utilização do vídeo e de linguagem storytelling em contexto educativo. **Indagatio Didactica**, v. 13, n. 3, p. 215-232, 2021. <https://doi.org/10.34624/id.v13i3.25539>

STATISTA. **Most popular video categories on YouTube worldwide as of 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.statista.com>. Acesso em: 09 nov. 2025.

STOUT, D. E.; WYGAL, D. E.; GORMAN, J. J. Accounting student perceptions of the nature and significance of extraordinary items data. **Journal of Accounting Education**, v. 5, n. 1, p. 13–25, 1987. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(87\)90035-2](https://doi.org/10.1016/0748-5751(87)90035-2)

SUPRAPTO, N. Do we experience *misconceptions*? An ontological review of *misconceptions* in science. **Studies in Philosophy of Science and Education**, v. 1, n. 2, p. 50-55, 2020. <https://doi.org/10.46627/sipose>

SWAIN, M. R.; STOUT, D. E. Survey evidence of teacher development based on AECC recommendations. **Journal of Accounting Education**, v. 18, n. 2, p. 99-113, 2000. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(00\)00013-0](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(00)00013-0)

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?%20pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 25 mar. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEMPESTA, V. R.; ROCHA NETO, I. V.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J. Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil? **Enfoque: Reflexão Contábil**, v. 41, n. 3, p. 18-36, 2022. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v41i3.56335>

THINK WITH GOOGLE. How people use YouTube for learning and decision-making. **Google Insights**, 2022. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com>. Acesso em: 09 nov. 2025.

THOMPSON, F.; LOGUE, S. An exploration of common student *Misconceptions* in science. **International Education Journal**, v. 7, n. 4, p. 553-559, 2006. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854310.pdf>

TOLENTINO, J. E. de F.; SILVA, R. M. P. da; COSTA, A. de J. B.; ARAUJO NETO, L. M. de. O perfil esperado de um professor de contabilidade: Uma análise a partir dos estudantes da cidade de Barcelos – Portugal. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 13, n. 39, p. p. 9–20, 2014. <https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v13n39p9-20>

TREAGUST, D. F. Development and use of diagnostic tests to evaluate students' *Misconceptions* in science. **International Journal of Science Education**, v. 10, n. 2, p. 159-169, 1988. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069880100204>

ÜCE, M.; CEYHAN, I. *Misconception* in chemistry education and practices to eliminate them: Literature analysis. **Journal of Education and Training Studies**, v. 7, n. 3, p. 202-208, 2019. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3990>

VENDRAMIN, E. de O.; ARAUJO, A. M. P. de. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: Um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista GUAL – Gestão Universitária na América Latina**, v. 13, n. 1, 2020. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>

WEITZ-SHAPIRO, R.; WINTERS, M. S. Can citizens discern? Information credibility, political sophistication, and the punishment of corruption in Brazil. **The Journal of Politics**, v. 79, n. 1, p. 60-74, 2017. <http://dx.doi.org/10.1086/687287>

WELLS, M. J. C. Framework-based approach to teaching principles-based accounting standards. **Accounting Education**, v. 20, n. 4, p. 303–316, 2011. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.569128>

WIJAYANTI, M. D.; RAHARJO, S. B.; SAPUTRO, S.; MULYANI, S. Investigation to reduce students' *misconception* in energy material. **Journal of Physics: Conference Series**, v. 1013, 2018. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1013/1/012080>

YATES, T. B.; MAREK, E. A. Teachers teaching *misperceptions*: A study of factors contributing to high school biology students' acquisition of biological evolution-related *misperceptions*. **Evolution: Education and Outreach**, v. 7, n. 7, 2014.
<https://doi.org/10.1186/s12052-014-0007-2>

YEUNG, A.; NG, E.; ABI-JAOUDE, E. TikTok and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A cross-sectional study of social media content quality. **The Canadian Journal of Psychiatry**, v. 67, n. 12, p. 899-906, 2022. <https://doi.org/10.1177/070674372210828>

YOUTUBE. **Como navegar pela pesquisa do YouTube**. 2025a. Disponível em: https://www.youtube.com/intl/ALL_br/howyoutubeworks/product-features/search/. Acesso em: 30 jul. 2024

YOUTUBE. **Como o YouTube funciona**. 2024b. Disponível em: <https://www.youtube.com/howyoutubeworks/>. Acesso em: 30 jul. 2024

YOUTUBE. **YouTube cursos**. 2025c. Disponível em: https://www.youtube.com/feed/courses_destination. Acesso em: 24 nov. 2025.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2006.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ESTUDANTES QUE APRENDEM PELO YOUTUBE

| Antes da Entrevista | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enviar convite para a pesquisa; • Perguntar a disponibilidade para a entrevista, em formato remoto e síncrono; • Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitar a anuência, concordância e assinatura; • Pedir autorização para gravação da entrevista, ressaltando que será garantido o anonimato do participante e a confidencialidade das respostas. | |
| Momento da Entrevista | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar o entrevistado; • Explicar o contexto da pesquisa: Aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos disponibilizados no YouTube; • Explicar o objetivo da pesquisa: Identificar as percepções e experiências de estudantes de Ciências Contábeis acerca da aprendizagem de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. • Solicitar informações sobre o perfil do entrevistado: idade, instituição de ensino superior em que estuda e o município e estado em que está localizada, modalidade e turno do curso e semestre que está cursando atualmente. | |
| Questão Norteadora | Conexão com a Aprendizagem Significativa |
| No geral, em que situações você recorre a vídeos no YouTube para aprender contabilidade? | Disposição para Aprender |
| Você utiliza esse recurso com qual frequência? | Material Significativo Disposição para Aprender |
| Para quais temas ou disciplinas você costuma procurar vídeos no YouTube? | Conhecimentos Prévios Material Significativo |
| O que é mais comum para você: aprender um conteúdo novo a partir do YouTube, ou utilizá-lo para complementar o conhecimento que você já adquiriu? | Conhecimentos Prévios Material Significativo |

| | |
|--|--|
| Como costuma ser o seu processo de busca e de escolha de vídeos na plataforma? Ou seja, como que você faz para selecionar um determinado vídeo para assistir? | Material Significativo Disposição para Aprender |
| Quais são os principais motivos que te leva a escolher um determinado vídeo no YouTube para assistir? Com base no canal? Algum professor específico? Número de visualizações e curtidas? Com base nos comentários? | Material Significativo Disposição para Aprender |
| Que tipo de vídeo você acha mais útil para aprender contabilidade? (Ex.: aulas teóricas, resolução de exercícios, vídeos curtos com conceitos específicos) | Material Significativo |
| Na sua opinião, o que caracteriza um bom vídeo para aprender contabilidade? | Material Significativo |
| Você já encontrou algum vídeo que apresentava alguma informação incorreta ou desatualizada, ou que você não considerou confiável? Comente sobre isso. | Conhecimentos Prévios Material Significativo |
| Como você acha que os vídeos poderiam ser aprimorados? Que dicas você daria para um produtor de conteúdo ou um professor que vai gravar aulas no YouTube para fazer um conteúdo que te agrade como usuário? | Material Significativo |
| Você sente falta de algum tipo de conteúdo ou abordagem que não encontra facilmente nos vídeos do YouTube? Ou seja, existem momentos em que você recorre ao YouTube e não encontra o que estava procurando? | Material Significativo |
| Os seus professores da graduação costumam recomendar vídeos no YouTube? Ou então projetar algum vídeo durante as aulas? Ou eles não recomendam essa fonte? Como se dá essa questão com os professores? | Disposição para Aprender |
| No caso dos seus colegas, as pessoas que estudam com você: Você percebe que eles utilizam vídeos no YouTube também? Vocês conversam sobre isso? | Disposição para Aprender |
| Tem alguma situação específica que você achou surpreendente, marcante ou inusitada, positiva ou | - |

| | |
|--|--|
| negativamente em relação a aprendizagem com vídeos no YouTube? Alguma coisa que te chamou atenção? | |
| Existe algo além do que foi discutido aqui que você gostaria de comentar, considerando esse contexto de aprendizagem de contabilidade por meio do YouTube? Caso não tenha, vou deixar um espaço para uma conclusão, para que você faça um fechamento geral sobre o seu processo de aprendizagem no YouTube. | |
| Encerramento da Entrevista | |
| <ul style="list-style-type: none">• Agradecer a participação da entrevista e pelo tempo concedido, destacando a importância das respostas do entrevistado na investigação realizada;• Informar que os resultados da pesquisa serão divulgados ao participante quando a pesquisa estiver finalizada e publicada. | |

APÊNDICE B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM ESTUDANTES QUE APRENDEM PELO YOUTUBE

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p style="text-align: center;">PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p> <p>DADOS DA EMENDA</p> <p>Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES ACERCA DO APRENDIZADO POR MEIO DE VÍDEOS NO YOUTUBE</p> <p>Pesquisador: Gilberto José Miranda</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 3</p> <p>CAAE: 88232125.5.0000.5152</p> <p>Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÉNCIAS CONTÁBEIS</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 7.853.124</p> <p>Apresentação do Projeto:</p> <p>Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.</p> <p>As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa", e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2564591_E1 e Projeto Detalhado (Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques2), postados, respectivamente, em 28/07/2025:</p> <p>INTRODUÇÃO</p> <p>Estudantes de utilizam diversas estratégias de aprendizagem, incluindo vídeos no YouTube, cujo uso se intensificou com o avanço das tecnologias e com a pandemia de COVID-19. Embora o YouTube ofereça conteúdos educacionais, muito se questiona sobre a qualidade desses materiais, e pouco se sabe sobre como os estudantes de contabilidade aprendem nesse contexto. Diante disso, a presente pesquisa visa identificar as percepções de estudantes acerca do aprendizado de conceitos de contabilidade por meio de vídeos no YouTube. Para isso, serão realizadas</p> <p style="text-align: right;">Página 01 de 10</p> | <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>entrevistas com estudantes de graduação e egressos do curso de ciências contábeis que costumam estudar com o apoio de vídeos no YouTube. As discussões serão analisadas com base na Teoria da Aprendizagem Significativa. A pesquisa se justifica pelo crescimento do uso de vídeos no YouTube para o aprendizado contábil e a necessidade de compreender como esse processo ocorre em relação à aprendizagem significativa. Os resultados poderão orientar professores e criadores de conteúdo na produção de materiais que favoreçam um aprendizado mais eficaz e alinhado às necessidades dos estudantes.</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>A pesquisa se enquadra no paradigma epistemológico interpretativista e se caracteriza como descritiva e com abordagem qualitativa. 5.1 Tamanho da Amostra e Justificativa</p> <p>Os participantes da pesquisa serão estudantes e egressos de graduação em ciências contábeis que costumam aprender contabilidade pelo YouTube. O número de participantes será definido quando se alcançar a saturação teórica (Glaser; Strauss, 1967), ou seja, quando novas entrevistas não acrescentarem informações que acrescentem aos achados da pesquisa. Em estudos qualitativos, a saturação pode ocorrer com aproximadamente 12 entrevistas, embora elementos básicos para análise estejam visíveis já nas seis primeiras entrevistas (Guest; Bunce; Johnson, 2006). Considerando esses critérios, será definido inicialmente a seleção de 12 participantes para a pesquisa. Caso a saturação teórica não seja atingida, esse número poderá ser ampliado.</p> <p>5.2 Recrutamento/Abordagem dos Participantes</p> <p>Os estudantes serão convidados para participar da pesquisa por e-mail. Haverá tentativa de considerar participantes de diferentes regiões do Brasil, bem como instituições de diferentes categorias administrativa (públicas e privadas) e cursos em diferentes modalidades (presencial ou a distância). O acesso ao público da pesquisa se dará por intermédio dos docentes. Um e-mail (documento convite) será enviado aos docentes, que repassarão para suas respectivas turmas. Os interessados a participar da pesquisa irão responder voluntariamente ao e-</p> <p style="text-align: right;">Página 02 de 10</p> |
| <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município UBERLÂNDIA Telefone (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município UBERLÂNDIA Telefone (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> | |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>mail se disponibilizando a participar da entrevista.</p> <p>O convite para participar da pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone etc.) por terceiros. Desse modo, os e-mails serão disparados individualmente para cada docente, para evitar riscos de identificação. Será orientado que eles enviem para os estudantes também observando essa regra.</p> <p>5.3 Processo de Obtenção e registro do Consentimento e/ou Assentimento</p> <p>Um modelo do TCLE estará anexado ao e-mail de convite. No início da entrevista, cada participante fará assinatura documento, caso concorde com as condições.</p> <p>5.4 Local da Coleta de Dados</p> <p>As entrevistas serão realizadas remotamente, utilizando a plataforma Google Meet, ou outra plataforma semelhante, em caso de impossibilidade dessa. As entrevistas serão gravadas, sendo que o conteúdo será utilizado apenas para fins da pesquisa, ou seja, apenas para transcrição e a análise dos dados. Serão tomados os cuidados para confidencialidade das informações coletadas, de modo que os participantes não serão identificados.</p> <p>5.5 Instrumento e coleta de dados</p> <p>Cada discente receberá um TCLE impresso em duas vias para leitura antes do início da realização dos grupos focais ocorrerá em datas específicas, a serem informadas previamente aos participantes. Inicialmente, quanto aos recursos, será considerada a aplicação de dois grupos focais em instituições de ensino superior públicas distintas, UFU e USP, ambos seguindo os mesmos procedimentos. Em cada instituição, será necessário um espaço fechado e reservado com cadeiras reunidas em formato circular para encontro presencial dos participantes para a aplicação da técnica. A sessão será gravada, sendo que o conteúdo será utilizado apenas para fins da pesquisa, ou seja, apenas para transcrição e a análise dos dados. Serão tomados os cuidados para confidencialidade das informações coletadas, de modo que os participantes não serão identificados.</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p style="text-align: right;">Página 03 de 10</p> | <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>5.6 Metodologia de Análise dos Dados</p> <p>Para a análise dos dados, inicialmente o conteúdo gravado será transcrita. Após a transformação em texto, será aplicada a análise de template, proposta por King (2012). A análise de template é uma forma de análise temática que enfatiza o uso de codificação hierárquica, que organiza os dados em diferentes níveis de categorias, indo de aspectos mais gerais para os mais específicos (Brooks et al., 2015). A partir da aplicação da técnica, desenvolve-se um template de codificação (modelo), geralmente com base em um subconjunto de dados, que é então aplicado a dados adicionais, revisado e refinado (Brooks et al., 2015). Os passos a serem seguidos, conforme sistematizado por Brooks et al. (2015) são os seguintes: (1) processo de familiarização com os dados, após uma leitura cuidadosa; (2) codificação preliminar de um subconjunto de dados, por meio de marcação do texto relevante para o pesquisador; (3) organização e agrupamento dos temas emergentes, identificando temas integrativos; (4) criação de um modelo de codificação inicial com base em um subconjunto de dados que reflete a diversidade do estudo; (5) aplicação e revisão do modelo iterativamente testando-o em novos dados e refinando os temas conforme necessário; (6) finalização do modelo quando ele capturar efetivamente os dados relevantes.</p> <p>Brooks et al. (2015) demonstram que a análise de templates pode ser utilizada com temas a priori, determinados antes da codificação. Considerando isso, os temas a priori serão definidos com base na lente teórica adotada para o estudo. Assim, pretende-se organizar a análise conforme os pressupostos de condições para ocorrência da aprendizagem significativa: (1) conhecimentos prévios relevantes, (2) material potencialmente significativo; (3) disposição do estudante para aprender. Dessa forma, a codificação hierárquica partirá desses temas, de modo que a codificação buscará encontrar temas emergentes dentro dessa hierarquia, tendo como contexto a aprendizagem de conceitos de contabilidade por meio de vídeos disponibilizados no YouTube.</p> <p>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO -</p> <p>Serão aplicados os seguintes critérios de seleção aos participantes: (1) ser estudante ou egresso de graduação em ciências contábeis; (2) declarar que</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p style="text-align: right;">Página 04 de 10</p> |
| <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>costuma aprender contabilidade assistindo videoaulas no YouTube.</p> <p>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - Como critérios de exclusão, serão utilizados os seguintes: (1) estudantes que não sejam ou tenham sido do curso de graduação em ciências contábeis; (2) estudantes que não costumam assistir aulas por meio de vídeos no YouTube.</p> <p>CRONOGRAMA ↗ Coleta de Dados ↗ 01/10/2025 a 20/11/2025.</p> <p>ORÇAMENTO ↗ Financiamento Próprio: 992,60</p> <p>Objetivo da Pesquisa: OBJETIVO PRIMÁRIO - Identificar as percepções de estudantes acerca do aprendizado de contabilidade por meio de vídeos no YouTube.</p> <p>OBJETIVO SECUNDÁRIO ↗ Não se aplica.</p> <p>Avaliação dos Riscos e Benefícios: RISCOS - Os riscos da pesquisa correspondem à possibilidade de identificação dos respondentes. No entanto, a fim de minimizar tais riscos, não serão solicitados/exigidos dados pessoais que possam identificar os participantes. Além disso, os dados levantados serão analisados posteriormente em conjunto, o que minimizará qualquer possibilidade de identificação dos participantes do estudo. Além disso, por se tratar de entrevistas conduzidas de modo online, informações não fornecidas pelo participante (por exemplo, IP) não serão acessadas pelo pesquisador.</p> <p>BENEFÍCIOS - Os benefícios da pesquisa se dão pela possibilidade de ampliação da compreensão sobre os modos de aprendizado virtuais, o que pode contribuir com a literatura acerca do ensino e aprendizagem utilizando essas ferramentas. Em relação aos estudantes, os benefícios podem advir da reflexão sobre a sua própria aprendizagem, pois eles poderão desenvolver maior consciência sobre suas estratégias de estudo e o uso de vídeos educacionais para esse fim. Os resultados podem ajudar professores a orientar melhor os alunos sobre o uso de</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p style="text-align: right;">Página 05 de 10</p> | <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>vídeos como ferramenta de aprendizagem.</p> <p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: As pendências listadas no Parecer Consubstancial nº 7.728.109, de 27 de Julho de 2025, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.</p> <p>Pendência 1 - Quanto ao PB (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2564591_E1.pdf): Pendência 1.1 ↗ O resumo apresentado está divergente do Projeto Detalhado que acompanha as modificações descritas na cartaEmenda. O CEP UFU solicita que sejam realizadas as adequações uma vez que ainda consta que será realizado grupo focal.</p> <p>RESPOSTA - Foi substituído o texto na Plataforma Brasil, para se alinhar ao que consta no Projeto Detalhado.</p> <p>ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.</p> <p>Pendência 2 - Quanto ao CRONOGRAMA Pendência 2.1 - Considerando o trâmite de análise e aprovação do comitê o CEP UFU solicita que sejam realizadas adequações no período de realização das atividades propostas tanto no PB quanto no projeto detalhado</p> <p>RESPOSTA - Alterei a data de inicio da coleta de dados para 01/10/2025 no projeto detalhado, bem como as demais datas a partir disso.</p> <p>ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.</p> <p>Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Documentos analisados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_2564591_E1.pdf - Pendencias.docx - Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques2.docx <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p style="text-align: right;">Página 06 de 10</p> |

| <p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>Recomendações: Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".</p> <p>Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 7.728.109, de 27 de Julho de 2025, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum ônus ético.</p> <p>Relatório final: 12/2025</p> <p>Considerações Finais a critério do CEP: O CEP/UFU ALERTA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.</p> <hr/> <p>O CEP/UFU alerta que:</p> <p>a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;</p> <p>b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;</p> <p>c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.</p> <hr/> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p>Página 07 de 10</p> | <p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, na íntegra, por ele assinado). - O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requerem ação imediata. - O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento. - Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p>Página 08 de 10</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---------------------|------------------------|----------|-------|----------|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------|--|--------|--------|-----------------|---------------------|------------------------|--------|---|---|---------------------|------------------------|--------|---|---|---------------------|------------------------|--------|--------|--|---------------------|------------------------|--------|--------|---|---------------------|------------------------|--------|---|--|---------------------|------------------------|--------|--------|---------------------------|---------------------|------------------------|--------|--------|-------------------------------------|---------------------|------------------------|--------|-----------------------------|---|---------------------|------------------------|--------|----------------|--------------------------------|---------------------|------------------------|--------|---|
| <p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>aprovatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).</p> <p>Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Tipo Documento</th> <th>Arquivo</th> <th>Postagem</th> <th>Autor</th> <th>Situação</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Informações Básicas do Projeto</td> <td>PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_2564591_E1.pdf</td> <td>28/07/2025 23:54:58</td> <td></td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>Pendencias.docx</td> <td>28/07/2025 23:54:33</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Projeto Detalhado / Brochura Investigador</td> <td>Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques2.docx</td> <td>28/07/2025 23:53:29</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Projeto Detalhado / Brochura Investigador</td> <td>02_Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques.docx</td> <td>26/05/2025 21:02:35</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>07_Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Nova_Versao_Destaques.docx</td> <td>26/05/2025 21:01:58</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>08_Documento_Convite_Nova_Versao_Destaques.docx</td> <td>26/05/2025 21:01:36</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência</td> <td>03_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Nova_Versao_Destaques.docx</td> <td>26/05/2025 21:01:17</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>Carta_Emenda_assinado.pdf</td> <td>25/05/2025 23:20:21</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Outros</td> <td>06_Curriculo_dos_Pesquisadores.docx</td> <td>17/03/2025 19:10:43</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Declaração de Pesquisadores</td> <td>04_Termo_de_Compromisso_da_Equipa_e_de_Pesquisa.pdf</td> <td>17/03/2025 19:09:10</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> <tr> <td>Folha de Rosto</td> <td>01_Folha_de_Rosto_Assinada.pdf</td> <td>17/03/2025 18:59:56</td> <td>Bruno Barbosa de Souza</td> <td>Aceito</td> </tr> </tbody> </table> <p>Situação do Parecer: Aprovado</p> <p>Necessita Apreciação da CONEP:</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p>Página 09 de 10</p> | | Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação | Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_2564591_E1.pdf | 28/07/2025 23:54:58 | | Aceito | Outros | Pendencias.docx | 28/07/2025 23:54:33 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques2.docx | 28/07/2025 23:53:29 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 02_Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:02:35 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Outros | 07_Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:58 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Outros | 08_Documento_Convite_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:36 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 03_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:17 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Outros | Carta_Emenda_assinado.pdf | 25/05/2025 23:20:21 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Outros | 06_Curriculo_dos_Pesquisadores.docx | 17/03/2025 19:10:43 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Declaração de Pesquisadores | 04_Termo_de_Compromisso_da_Equipa_e_de_Pesquisa.pdf | 17/03/2025 19:09:10 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | Folha de Rosto | 01_Folha_de_Rosto_Assinada.pdf | 17/03/2025 18:59:56 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | <p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.853.124</p> <p>Não</p> <p>UBERLÂNDIA, 23 de Setembro de 2025</p> <hr/> <p align="right">Assinado por: Eduardo Henrique Rosa Santos (Coordenador(a))</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E- cep@propp.ufu.br</p> <p>Página 10 de 10</p> |
| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_2564591_E1.pdf | 28/07/2025 23:54:58 | | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros | Pendencias.docx | 28/07/2025 23:54:33 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques2.docx | 28/07/2025 23:53:29 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 02_Projeto_Detalhado_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:02:35 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros | 07_Instrumento_de_Coleta_de_Dados_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:58 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros | 08_Documento_Convite_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:36 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 03_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Nova_Versao_Destaques.docx | 26/05/2025 21:01:17 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros | Carta_Emenda_assinado.pdf | 25/05/2025 23:20:21 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros | 06_Curriculo_dos_Pesquisadores.docx | 17/03/2025 19:10:43 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Declaração de Pesquisadores | 04_Termo_de_Compromisso_da_Equipa_e_de_Pesquisa.pdf | 17/03/2025 19:09:10 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Folha de Rosto | 01_Folha_de_Rosto_Assinada.pdf | 17/03/2025 18:59:56 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTEVISTAS COM PROFESSORES QUE
ENSINAM POR MEIO DO YOUTUBE**

| Antes da Entrevista | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Enviar convite para a pesquisa; • Perguntar a disponibilidade para a entrevista, em formato remoto e síncrono; • Enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e solicitar a anuência e concordância; • Pedir autorização para gravação da entrevista, ressaltando que será garantido o anonimato do participante e a confidencialidade das respostas. | |
| Momento da Entrevista | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentar o entrevistado; • Explicar o contexto da pesquisa: Ensino de contabilidade por meio de vídeos disponibilizados no YouTube; • Explicar o objetivo da pesquisa: Identificar como os saberes docentes se aplicam aos professores que ensinam contabilidade no YouTube; • Solicitar o link para o Currículo <i>Lattes</i> do entrevistado (se houver). | |
| Comente sobre sua formação acadêmica e experiência profissional. | Miranda <i>et al.</i> (2018) |
| Quando você abriu seu canal no YouTube? Como você começou a produzir conteúdo? | Mutz e Gomes (2022) |
| Com que frequência você publica vídeos em seu canal no YouTube? | |
| Você se considera um Professor YouTuber? | Mutz e Gonçalves (2023) Rocha (2023a, 2023b) |
| O seu canal é monetizado? Como você gerencia a monetização? | Silva, Souza e Hees (2021) |
| Quais conteúdos de contabilidade você ensina pelo YouTube? | Silva, Souza e Hees (2021) |
| Quem é o seu público? Você consegue identificar o perfil de quem te assiste? | Silva, Souza e Hees (2021) |
| Como é o processo de preparação do conteúdo? Como você planeja os vídeos? | Swain e Stout (2000) |

| | |
|--|---|
| Quais fontes você consulta para preparar suas aulas? | Hammond, Danko e Braswell (2015) |
| Como você percebe esse mercado? Você tem contato ou acompanha outros canais semelhantes ao seu? | Tardif (2002) |
| Como você percebe a qualidade dos vídeos disponíveis no YouTube? De forma geral, você percebe que há conteúdo incorreto, incompleto ou desatualizado na plataforma? | Suprapto (2020) |
| Você realizou de algum curso ou formação para aprender a utilizar o YouTube? | Miranda <i>et al.</i> (2018) Tempesta <i>et al.</i> (2022) |
| Como funciona a parte técnica dos seus vídeos: ambiente/cenário, equipamentos, gravação, edição etc.? | Silva, Souza e Hees (2021) Leal, Lourenço e Araújo (2024) |
| Quais diferenças você percebe entre ensinar de forma presencial e pelo YouTube? Entre elas, qual você prefere? | Calderari, Vianna e Meneghetti (2022) |
| Como você interage com o seu público ensinando pelo YouTube? | Souza e Costa (2021) Amorim e Mercado (2022) |
| Quais as características você considera essenciais para um bom Professor YouTuber? Ou seja, quais dicas você daria para alguém que vai entrar nesse meio, começando a gravar conteúdo para o YouTube para ensinar? | Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) Nogueira, Casa Nova e Carvalho (2012) Tolentino <i>et al.</i> (2014) Guelfi <i>et al.</i> (2018) Farias <i>et al.</i> (2018) Bolzan e Vendruscolo (2021) |
| Tem alguma situação específica que você achou surpreendente, marcante ou inusitada, positiva ou negativamente nesse tempo em que possui seu canal no YouTube? Alguma coisa que te chamou atenção? | - |
| Existe algo além do que foi discutido aqui que você gostaria de comentar, considerando esse contexto de ensino de contabilidade por meio do YouTube? Caso não tenha, vou deixar um espaço para uma conclusão, para | - |

| | |
|--|--|
| que você faça um fechamento geral sobre a utilização do YouTube para ensinar. | |
| Encerramento da Entrevista | |
| <ul style="list-style-type: none">• Agradecer a participação da entrevista e pelo tempo concedido, destacando a importância das respostas do entrevistado na investigação realizada;• Informar que os resultados da pesquisa serão divulgados ao participante quando a pesquisa estiver finalizada e publicada. | |

APÊNDICE D – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA A REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES QUE ENSINAM PELO YOUTUBE

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</p> <p>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p> <p>Título da Pesquisa: SABERES DE PROFESSORES YOUTUBERS QUE ENSINAM CONCEITOS CONTÁBEIS</p> <p>Pesquisador: Gilberto José Miranda</p> <p>Área Temática:</p> <p>Versão: 2</p> <p>CAAE: 88380825.5.0000.5152</p> <p>Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÉNCIAS CONTÁBEIS</p> <p>Patrocinador Principal: Financiamento Próprio</p> <p>DADOS DO PARECER</p> <p>Número do Parecer: 7.711.030</p> <p>Apresentação do Projeto: Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.</p> <p>As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2517791 e Projeto Detalhado (02_Projeto_Detalhado_v2), postados em 08/07/2025.</p> <p>INTRODUÇÃO</p> <p>O objetivo da pesquisa é identificar os saberes dos Professores YouTubers que ensinam conceitos contábeis, analisando como esses conhecimentos se diferenciam dos saberes tradicionais da docência na área. A pesquisa se enquadra no paradigma epistemológico interpretativista e se caracteriza como descriptiva e com abordagem qualitativa, tendo os dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes da pesquisa serão professores produzem e divulgam vídeos que ensinem contabilidade pelo YouTube.</p> <p>METODOLOGIA</p> <p>(A) Pesquisa/Estudo - qualitativa</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> | <p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.711.030</p> <p>(B) Tamanho da amostra → 12 professores produzem e divulgam vídeos que ensinem contabilidade pelo YouTube. O número de participantes será definido quando se alcançar a saturação teórica (Glaser; Strauss, 1967), ou seja, quando novas entrevistas não acrescentarem informações que acrescentem aos achados da pesquisa. Em estudos qualitativos, a saturação pode ocorrer com aproximadamente 12 entrevistas, embora elementos básicos para análise estejam visíveis já nas seis primeiras entrevistas (Guest; Bunce; Johnson, 2006).</p> <p>(C) Recrutamento e abordagem dos participantes → A partir dos vídeos produzidos pelos professores no YouTube, serão identificadas informações sobre o canal em que o vídeo está hospedado, bem como o endereço de e-mail vinculado ao canal. A partir desse e-mail, será realizado o convite para os possíveis participantes participarem de uma entrevista. Estratégias complementares também poderão ser utilizadas, como mensagens diretas em redes sociais desses professores com o convite. Ressalta-se que todos os convites enviados por e-mail conterão somente um remetente e um destinatário.</p> <p>(D) Processo de consentimento → Um modelo do TCLE estará anexado ao e-mail de convite. O consentimento para participação da pesquisa será obtido via e-mail, em resposta ao e-mail de convite enviado. No início da entrevista, cada participante fará a assinatura documento, caso concorde com as condições.</p> <p>(E) Local e instrumento de coleta de dados / Experimento - As entrevistas serão realizadas remotamente, utilizando a plataforma Google Meet, ou outra plataforma semelhante, em caso de impossibilidade dessa. As entrevistas serão gravadas, sendo que o conteúdo será utilizado apenas para fins da pesquisa, ou seja, apenas para transcrição e a análise dos dados. Serão tomados os cuidados para confidencialidade das informações coletadas, de modo que os participantes não serão identificados. Assim, após concluir o processo de consentimento e de coleta de dados, o pesquisador fará o download dos registros do consentimento e dos conteúdos das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".</p> <p>(F) Metodologia de análise dos dados - * Para a análise dos dados, inicialmente o conteúdo</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> |
| Página 01 de 10 | |
| Página 02 de 10 | |

| | |
|--|--|
| <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.711.030</p> <p>gravado será transcrita. Após a transformação em texto, será aplicada a análise de template, proposta por King (2012). Essa análise envolve a codificação de informações a partir de um conjunto de dados, utilizando um template ou estrutura de temas (Brooks et al., 2015). Nesse caso, o template será a classificação dos saberes docentes definidos na literatura: (1) técnicos-científicos, (2) didático-pedagógicos, (3) práticos; (4) humanos. A partir de uma leitura inicial dos dados, é possível realizar uma codificação preliminar, muitas vezes com o uso de temas previamente definidos, mas que podem ser ajustados conforme a análise avança (Brooks et al., 2015). Assim, o template inicial é refinado de forma iterativa, até que seja encontrado um modelo que represente adequadamente os dados e a pesquisa. Essa forma de análise pode ser útil ao contexto analisado, dado que o contexto de Professores YouTubers pode revelar outro modelo para a análise dos saberes docentes. ”.</p> <p>CRITÉRIOS DE INCLUSÃO - Serão considerados os seguintes critérios para seleção dos participantes: (1) ser professor, vinculado ou não a uma instituição de ensino; (2) ter um canal de vídeos de contabilidade no YouTube ou já ter veiculado vídeos ensinando contabilidade no YouTube. ”.</p> <p>CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO - ” Como critérios de exclusão, serão considerados os professores que nunca tenham veiculado vídeos ensinando contabilidade no YouTube. ”.</p> <p>ORÇAMENTO - Financiamento próprio R\$ 992,60</p> <p>CRONOGRAMA - Etapa de coleta de dados de 01/09/2025 a 31/10/2025.</p> <p>Objetivo da Pesquisa: OBJETIVO PRIMÁRIO - ” Identificar os saberes dos Professores YouTubers que ensinam conceitos contábeis.”.</p> <p>Avaliação dos Riscos e Benefícios: RISCOS - ” Os riscos da pesquisa correspondem à possibilidade de identificação dos respondentes. No entanto, a fim de minimizar tais riscos, não serão solicitados/exigidos dados pessoais que possam identificar os participantes. Além disso, os dados levantados serão analisados posteriormente em conjunto, o que minimizará qualquer possibilidade de identificação dos participantes do estudo. Além disso, o pesquisador fará o download dos</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.711.030</p> <p>registros do consentimento e dos conteúdos das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Cabe também destacar outros riscos do ambiente virtual durante a entrevista, como por exemplo, entradas inesperadas de pessoas no ambiente. Para mitigar esses riscos e garantir a segurança e privacidade do local, o pesquisador lembrará o participante dessa possibilidade, solicitando a ele que esteja em um local reservado para evitar essas ocorrências. O pesquisador informará os participantes sobre outras possíveis condições adversas, como falhas de equipamento ou lentidão da conexão com a internet.”.</p> <p>BENEFÍCIOS - ” Os benefícios da pesquisa se dão pela possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o perfil e os saberes dos professores que ensinam pelo YouTube. O estudo pode dar visibilidade ao trabalho desses profissionais, valorizando sua contribuição para o ensino não formal. Os resultados também podem ajudar Professores YouTubers a desenvolver melhores estratégias de ensino, beneficiando tanto os docentes quanto os estudantes que utilizam o YouTube para aprender contabilidade. ”.</p> <p>Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 7.675.657, de 29 de junho de 2-25, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.</p> <p>Pendência 1 - O CEP/UFU solicita que o TCLE seja apresentado no formato que será acessado pelos participantes da pesquisa (no documento enviado precisa constar a assinatura do pesquisador).</p> <p>Resposta: Foi incluída a assinatura do pesquisador no documento.</p> <p>ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.</p> <p>Pendência 2 - Informar como se dará a retirada do consentimento do participante (via link, envio de e-mail, contato telefônico etc.). Nessas situações, o pesquisador responsável deve informar como será enviada a resposta de ciência da retirada do consentimento. Informar no</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> |
|--|--|

Página 03 de 10

Página 04 de 10

| | |
|--|--|
| <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.711.030</p> <p>TCLE.</p> <p>Resposta: Incluímos o seguinte texto no TCLE: ”O consentimento para participação da pesquisa será obtido via e-mail, então, solicitamos que a resposta de ciência da retirada do consentimento em resposta ao e-mail de convite enviado.”.</p> <p>ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.</p> <p>Pendência 3 - Conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, o CEP/UFU solicita que sejam incluídas as medidas que serão tomadas com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos registros de consentimento e dos dados coletados nas entrevistas que serão realizadas remotamente. Uma vez concluído o processo de consentimento e de coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o download dos registros de consentimento e dos conteúdos das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Informar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.</p> <p>Resposta: Foi incluído o seguinte texto no item 5.4 Local de Coleta de Dados: ”Uma vez concluído o processo de consentimento e de coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o download dos registros de consentimento e dos conteúdos das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".”.</p> <p>ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.</p> <p>Pendência 4 - Conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, adicionar aqueles riscos característicos do ambiente virtual, juntamente com medidas mitigadoras. Esses riscos estão, em sua maioria, relacionados com as limitações das tecnologias utilizadas. Informar no TCLE, no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA </p> <p>Continuação do Parecer: 7.711.030</p> <p>Resposta: Incluímos a seguinte redação no item 8 do projeto detalhado: ”Além disso, o pesquisador fará o download dos registros do consentimento e dos conteúdos das entrevistas para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Cabe também destacar outros riscos do ambiente virtual durante a entrevista, como por exemplo, entradas inesperadas de pessoas no ambiente. Para mitigar esses riscos e garantir a segurança e privacidade do local, o pesquisador lembrará o participante dessa possibilidade, solicitando a ele que esteja em um local reservado para evitar essas ocorrências. O pesquisador informará os participantes sobre outras possíveis condições adversas, como falhas de equipamento ou lentidão da conexão com a internet.”.</p> <p>ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.</p> <p>Pendência 5 - Conforme Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS, o CEP/UFU solicita que seja assegurado que o convite seja enviado por e-mail contendo somente um remetente e um destinatário, ou na forma de cópia oculta (Cc). Informar no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.</p> <p>Resposta: Incluímos a seguinte frase no item 5.2 do projeto detalhado: ”Ressalta-se que todos os convites enviados por e-mail conterão somente um remetente e um destinatário.”.</p> <p>ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.</p> <p>Pendência 6 - A previsão de início de coleta de dados indicada no cronograma é 01/06/2025. O CEP/UFU solicita adequação, tendo em vista que a coleta de dados só pode ser iniciada após a aprovação do protocolo. Adequar no Projeto Detalhado e no Formulário Plataforma Brasil.</p> <p>Considerando o trâmite de análise e aprovação do comitê (40 dias a partir da data de submissão do protocolo com as respostas às pendências éticas), certifique-se que as etapas de recrutamento, abordagem e coleta de dados tenham início após a aprovação do protocolo pelo CEP/UFU. Caso necessário, junto com as respostas às pendências, faça a adequação do cronograma no Formulário Plataforma Brasil e no Projeto Detalhado.</p> <p>Resposta: A previsão inicial de inicio da coleta de dados era 01/06/2025, mas cabe ressaltar que a primeira submissão do projeto na plataforma foi em 17/03/2025, ou seja, mais de 40 dias</p> <p>Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "IA", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br</p> |
|--|--|

Página 05 de 10

Página 06 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 

Continuação do Parecer: 7.711.030

antes da previsão de início. Já se passaram mais de três meses para meu projeto ser analisado, então vejam como a morosidade do comitê de ética está atrasando a minha pesquisa. Alterei a data de inicio para 01/09/2025 no projeto detalhado, espero que até lá a análise ética seja concluída.

ANÁLISE CEP/UFU: Pendência Atendida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Projeto Detalhado
- TCLE
- Roteiro de Entrevista
- Curículo Lattes
- Termo de Compromisso da Equipe Executora
- Folha de Rosto
- Convite

Recomendações:
Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 7.675.657, de 29 de junho de 2025, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

Após a análise do CEP/UFU não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: 12/2025

Considerações Finais a critério do CEP:
O CEP/UFU ALERTA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

| | |
|--|--|
| Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br | Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br |
|--|--|

Página 08 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 

Continuação do Parecer: 7.711.030

.....

O CEP/UFU alerta que:

- Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

.....

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando

| | |
|--|--|
| Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br | Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br |
|--|--|

Página 08 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 

Continuação do Parecer: 7.711.030

constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requerem ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_Projeto_ROJETO_2517781.pdf | 08/07/2025 11:07:05 | | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 03_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escclarecido_v2.pdf | 08/07/2025 11:05:56 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito |
| Outros | Respostas_Pendencias.docx | 08/07/2025 09:23:16 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | 02_Projeto_Detalhado_v2.pdf | 08/07/2025 09:22:46 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito |
| Outros | 07_Documento_Convite.docx | 07/04/2025 14:24:31 | Bruno Barbosa de Souza | Aceito |

| |
|--|
| Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br |
|--|

Página 08 de 10

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA 

Continuação do Parecer: 7.711.030

| |
|--|
| Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br |
|--|

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UBERLÂNDIA, 16 de Julho de 2025

Assinado por:
Eduardo Henrique Rosa Santos
(Coordenador(a))

| |
|--|
| Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144 UF: MG Município: UBERLÂNDIA Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4131 E-mail: cep@propp.ufu.br |
|--|

Página 08 de 10