

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DE
RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

RAFAEL CRISOSTOMO ALVES

Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos no ensino da
Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo

RIBEIRÃO PRETO

2024

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fabio Augusto Reis Gomes
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto

Profa. Dra. Carlos Alberto Grespan Bonacim
Chefe do Departamento de Contabilidade

Prof. Dr. Marcelo Botelho da Costa Moraes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

RAFAEL CRISOSTOMO ALVES

Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos do ensino da
Contabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências. Versão corrigida. A original encontra-se disponível na FEA-RP/USP.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Maria Procópio de Araujo

RIBEIRÃO PRETO

2024

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Alves, Rafael Crisóstomo

Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos do ensino da Contabilidade. Ribeirão Preto, 2024.

190 p. : il.; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Controladoria e Contabilidade.

Orientadora: Araujo, Adriana Maria Procópio de.

1. Ensino Remoto Emergencial. 2. Vivências no ensino superior. 3. Futuro do ensino contábil. 4. Ensino Híbrido.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: ALVES, Rafael Crisóstomo.

Título: Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos do ensino da Contabilidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovado em: **15 de maio de 2024.**

Banca Examinadora

Prof. Dr. **Ernani Ott**

Instituição **Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)**

Julgamento *Aprovado*

Prof. Dra. **Elisabeth de Oliveira Vendramin**

Instituição **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**

Julgamento *Aprovado*

Prof. Dr. **Claudio de Souza Miranda**

Instituição **Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto (USP-RP)**

Julgamento *Aprovado*

À princesa Alice e ao pequeno
Joaquim, meus afilhados, presentes de
Deus em minha vida, fontes de nossa
alegria diária.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao final dessa importante etapa da minha vida é, sem dúvidas, um momento de profunda reflexão. Sabemos o quão desafiador é construir uma tese. É um trabalho solitário que, por diversas vezes, nos gera questionamentos. Questionamos o rumo que o trabalho está tomando, a relevância do que estamos defendendo e até mesmo a nossa capacidade de articular pensamentos de maneira organizada para que outros possam compreender. Em muitos momentos, nos interrogamos sobre a escolha de embarcar em um doutorado, enfrentando traumas e revivendo gatilhos que desencadeiam outras tantas consequências.

Chegar ao final é reconhecer que nada é fácil, mas tampouco é impossível. Apesar de muitos desistirem ao longo do caminho, por motivos diversos, estar nesse momento redigindo essa parte do trabalho é, sem dúvidas, no mínimo, reconfortante e um momento de olhar pra trás e afirmar: eu consegui.

Esse momento de gratidão é um reconhecimento de que tudo é possível com determinação e perseverança. Ser grato é, para mim, um dos sentimentos mais preciosos, e aqui quero expressar minha profunda gratidão àqueles que compartilharam esses quatro anos comigo.

Antes de tudo, é impossível não agradecer a Deus, algo que faço diariamente, pela força que Ele me mostrou que tenho, e que por muitas vezes duvidei dela. Agradeço pelas pessoas que Ele colocou em meu caminho, tornando esta jornada menos árdua.

Uma dessas pessoas é a Professora Adriana, que, ao final da sua carreira como docente, decidiu aceitar me orientar na elaboração desta tese. Mas ela não me orientou apenas quanto a forma e conteúdo do trabalho. Com uma generosidade imensurável, ela transformou completamente minha vida ao dedicar um tempo para conversar por vídeo chamada. Esse encontro mudou o rumo que eu já havia decidido seguir, que era a desistência do doutorado. Ao compartilhar suas experiências de vida e tudo o que passou, toda a sua trajetória, demonstrou uma empatia que jamais conseguirei explicar o quanto me transformou. Se hoje concluo este trabalho, devo muito a essa conversa inspiradora. Professora, aqui está um admirador, alguém que seguirá seus passos e que vai rezar por ti sempre. Muito obrigado do fundo do meu coração.

Não posso deixar de agradecer ao meu pai Cleomar e à minha mãe Elina. Apesar da ignorância natural de duas pessoas que passaram a maior parte de suas vidas na zona rural e que mal completaram os estudos, eles reconhecem que o filho deles superou uma batalha desafiadora, e que hoje podem se orgulhar de falar que tem um filho doutor. Tudo o que faço e sou devo ao exemplo que tenho em casa, proveniente de duas pessoas que amam a família e

celebram cada conquista e vitória do outro. Obrigado por me ensinarem a ser um homem de valores inestimáveis.

Agradeço também à minha irmã Aline, que me presenteou com os maiores presentes que alguém poderia ter: a Alice e o Joaquim. Agradeço por compreender minha ausência em determinados momentos. Se estou trilhando esse caminho, é também porque quero ser um exemplo para eles. Quero ensiná-los a amar os estudos e a buscar neles a forma de crescer e se destacar na vida. Alicinha e Jojoca, o padrinho de vocês é doutor, e vocês podem se orgulhar disso.

Não posso deixar de expressar minha gratidão ao Instituto Federal Goiano, representado pelo Prof. Fabiano e pelo Prof. Alan, que viabilizaram meu afastamento para capacitação. Essa oportunidade foi única em meus 34 anos de vida, permitindo me dedicar integralmente aos estudos.

Manifesto meu agradecimento aos colegas do grupo de pesquisa, Alessandro, Pedro, e de forma especial à Raíssa, que contribuiu significativamente no projeto de tese, fornecendo dicas valiosas. Agradeço também a outros colegas das disciplinas que cursei ao longo do doutorado, em especial as amigas construídas com a Tany e Gabi, duas mulheres pretas, fortes, cujos nomes terei o orgulho de ouvir muito.

Agradeço também as valiosas contribuições da banca de qualificação, formada pelo Prof Claudio de Sousa Miranda e Profa. Elisabeth de Oliveira Vendramin. Os caminhos seguidos e a estrutura da tese só foram possíveis graças às orientações e ao cuidado que ambos dedicaram durante o processo de construção da pesquisa. Expresso minha gratidão especial aos professores, participantes do estudo, que disponibilizaram seu tempo, compartilhando suas experiências e percepções. Obrigado pelo comprometimento com o ensino em Contabilidade.

Por último, gostaria de expressar meu agradecimento a mim mesmo, Rafael. Só eu sei o que enfrentei durante os dias e noites nos últimos quatro anos, em meio a uma pandemia. Somente eu revivi e acessei sentimentos que estavam adormecidos, controlados. Abri feridas que estavam cicatrizadas, mas que ainda tinham marcas. É Rafael, como é bonito ver que aquele garoto, que para estudar, tinha que almoçar às 9h da manhã, pegar um ônibus e chegar na escola às 13h, só retornando às 20h para casa, enfrentando poeira, chuva, barro, atoleiro, colchetes para abrir, chegou à Universidade de São Paulo. Quem imaginaria que aquele jovem que teve que abrir e fechar portas das salas de aula da faculdade para ganhar bolsa e conseguir pagar o curso estaria recebendo o diploma de doutor? Rafa, você sabe o quanto batalhou e todas as lágrimas que derramou até hoje, que só serviram para regar o solo que hoje você conquista. Parabéns e obrigado por não desistir de você; você venceu cara. VOCÊ VENCEU!

“É impossível haver progresso sem mudança, e quem não consegue mudar a si mesmo não muda coisa alguma”.
Bernard Shaw

RESUMO

ALVES, R. C. (2024). *Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos do ensino da Contabilidade* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Nas últimas décadas, os ambientes educacionais passaram por transformações significativas devido à conectividade, às metodologias ativas, ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, aos ambientes virtuais de aprendizagem e, mais recentemente, à adoção do ensino remoto emergencial. Essas mudanças trouxeram novas e variadas oportunidades para o ensino e a aprendizagem, enfatizando a importância e necessidade de modelos pedagógicos flexíveis, capazes de se adaptar ao ritmo, tempo, espaço e forma como cada aluno aprende. Essas nuances motivaram o desenvolvimento deste estudo, que respondeu à seguinte questão de pesquisa: como as vivências do ensino remoto emergencial contribuem para o ensino da Contabilidade? A tese parte do pressuposto de que tais modificações no sistema educacional não apenas devem ser aproveitadas, mas também aprimoradas e perpetuadas, visando à construção de ambientes dinâmicos, autônomos e adaptáveis. Nesse cenário, com base nos relatos de professores-especialistas, foi delineado o caminho trilhado pela educação contábil nos últimos anos e foram investigadas as perspectivas desses profissionais em relação ao futuro do ensino contábil, bem como a viabilidade da adoção do ensino híbrido nessas instituições. Para tanto, o estudo utilizou de entrevistas semiestruturadas, conduzidas com 17 docentes, de forma *online*, resultando em 20 horas de gravações e 251 páginas de transcrição. Foi empregada a análise temática de Corley e Gioia (2004) sendo reconhecidos sete temas abrangentes, organizados em dois contextos: vivências do ensino remoto emergencial e o ensino híbrido no futuro da educação contábil. Os principais achados revelam que durante o ensino remoto emergencial, os professores enfrentaram desafios significativos para adaptar suas práticas pedagógicas e incorporar as tecnologias educacionais. As instituições desempenharam um papel crucial ao regulamentar essa ação, além de oferecerem suporte estrutural e capacitação docente. Apesar das dificuldades, a integração de práticas *online* e ferramentas digitais mostrou-se fundamental para a continuidade do ensino e aprendizagem. Como legado dessas experiências observam-se mudanças substanciais nas abordagens educacionais, priorizando uma visão mais humanizada e o emprego de recursos digitais para fomentar interações e diversificar as atividades. Com relação a adoção do ensino híbrido, os entrevistados apontaram a necessidade de diversas iniciativas, tanto por parte das instituições de ensino, quanto dos professores e alunos, pois o desenvolvimento de um curso nesse formato demanda uma dosimetria equilibrada entre atividades presenciais e não presenciais. Como contribuição prática, o estudo oferece um conjunto de iniciativas para a adoção do ensino híbrido, servindo como um guia para instituições educacionais. Essas medidas incluem a reavaliação da cultura organizacional, investimento em infraestrutura e capacitação docente, além da exploração de tecnologias digitais para diversificar as metodologias de ensino. A tese também destaca a necessidade de uma abordagem integrada, com a participação de toda a comunidade acadêmica, com ações mais efetivas, amplas e multidirecionadas, considerando a infraestrutura disponível, o perfil dos estudantes e as especificidades de cada região geográfica.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial. Vivências no ensino superior. Futuro do ensino contábil. Ensino Híbrido.

ABSTRACT

ALVES, R. C. (2024). *Recalculating the route: experiences the of emergency remote teaching and the movements in Accounting education* (Doctorate thesis). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In recent decades, educational environments have undergone significant transformations due to connectivity, active methodologies, the use of digital information and communication technologies, virtual learning environments, and, more recently, the adoption of emergency remote teaching. These changes have brought new and varied opportunities for teaching and learning, emphasizing the importance and necessity of flexible pedagogical models capable of adapting to the rhythm, time, space, and manner in which each student learns. These nuances motivated the development of this study, which addressed the following research question: how do experiences of emergency remote teaching contribute to the teaching of Accounting? The thesis is based on the assumption that such modifications in the educational system should not only be seized but also improved and perpetuated, aiming to build dynamic, autonomous, and adaptable environments. In this scenario, based on reports from teacher-specialists, the path taken by accounting education in recent years was delineated, and the perspectives of these professionals regarding the future of accounting education, as well as the feasibility of adopting hybrid teaching in these institutions, were investigated. To this end, the study used semi-structured interviews conducted with 17 teachers online, resulting in 20 hours of recordings and 251 pages of transcription. Corley and Gioia's thematic analysis (2004) was employed, recognizing seven comprehensive themes organized into two contexts: experiences of emergency remote teaching and hybrid teaching in the future of accounting education. The main findings reveal that during emergency remote teaching, teachers faced significant challenges in adapting their pedagogical practices and incorporating educational technologies. Institutions played a crucial role in regulating this action, as well as providing structural support and teacher training. Despite the difficulties, the integration of online practices and digital tools proved essential for the continuity of teaching and learning. As a legacy of these experiences, substantial changes are observed in educational approaches, prioritizing a more humanized vision and the use of digital resources to foster interactions and diversify activities. Regarding the adoption of hybrid teaching, interviewees pointed out the need for various initiatives, both on the part of educational institutions and teachers and students, as the development of a course in this format requires a balanced dosimetry between face-to-face and non-face-to-face activities. As a practical contribution, the study offers a set of initiatives for the adoption of hybrid teaching, serving as a guide for educational institutions. These measures include the reassessment of organizational culture, investment in infrastructure and teacher training, as well as the exploration of digital technologies to diversify teaching methodologies. The thesis also emphasizes the need for an integrated approach, with the participation of the entire academic community, with more effective, comprehensive, and multidirectional actions, considering the available infrastructure, the profile of students, and the specificities of each geographical region.

Keywords: Emergency Remote Teaching. Experiences in higher education. Future of accounting education. Hybrid Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|------------|--|-----|
| Figura 1. | Teorias de Ensino e Aprendizagem | 29 |
| Figura 2. | Teoria de Vygotsky | 35 |
| Figura 3. | Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) | 36 |
| Figura 4. | Modelo quadridimensional de aprendizagem híbrida | 43 |
| Figura 5. | Princípios da aprendizagem centrada no aluno | 44 |
| Figura 6. | Modelos de Ensino Híbrido | 48 |
| Figura 7. | Modelo de Rotação por Estações | 49 |
| Figura 8. | Modelo de Laboratório Rotacional | 50 |
| Figura 9. | Modelo de Sala de Aula Invertida | 51 |
| Figura 10. | Modelo de Rotação Individual | 52 |
| Figura 11. | Modelo Flex | 53 |
| Figura 12. | Modelo à La Carte | 54 |
| Figura 13. | Modelo Virtual Enriquecido | 55 |
| Figura 14. | Mapa Conceitual de Investigação | 67 |
| Figura 15. | Roteiro para entrevista semiestruturada | 71 |
| Figura 16. | Resumo da trajetória metodológica | 73 |
| Figura 17. | Panorama do ensino híbrido | 142 |
| Figura 18. | Painel das iniciativas para adoção do ensino híbrido e seus responsáveis | 145 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|----|
| Tabela 1. | Principais autores behavioristas e suas teorias | 30 |
| Tabela 2. | Principais autores construtivistas e suas teorias | 31 |
| Tabela 3. | Principais autores humanistas e suas teorias | 32 |
| Tabela 4. | Demais dispositivos legais | 60 |
| Tabela 5. | Perfil dos entrevistados | 69 |
| Tabela 6. | Estrutura do roteiro de entrevista | 71 |
| Tabela 7. | Caracterização dos participantes das entrevistas-teste | 72 |
| Tabela 8. | Dados das entrevistas e transcrição | 74 |
| Tabela 9. | Dimensões abrangentes para análise | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| AVA | Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFC | Conselho Federal de Contabilidade |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EaD | Ensino à Distância |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial |
| FBC | Fundação Brasileira de Contabilidade |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| OCAP | Organização de Conteúdos por Ações Pedagógicas |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PPC | Projetos Pedagógicos de Cursos |
| PP | Projeto Pedagógico |
| SERES | Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TCPP | Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico |
| TDIC | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| ZDP | Zona de Desenvolvimento Proximal |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 28 |
| 2.1 | Teorias de Aprendizagem | 28 |
| 2.2 | A Teoria de Vygotsky | 33 |
| 2.3 | As tecnologias educacionais e o ensino superior | 38 |
| 2.3.1 | Ensino Remoto Emergencial e o <i>Blended learning</i> | 40 |
| 2.3.2 | Panorama dos modelos do <i>Blended learning</i> | 47 |
| 2.3.3 | Hibridização do ensino: um olhar para a legislação | 56 |
| 3 | METODOLOGIA DA PESQUISA | 65 |
| 3.1 | Delineamento da pesquisa | 65 |
| 3.2 | Estrutura de investigação | 66 |
| 3.3 | Caracterização dos participantes do estudo | 68 |
| 3.4 | Procedimento de construção e análise das evidências | 70 |
| 3.5 | Organização das evidências | 73 |
| 4 | VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL | 76 |
| 4.1 | Adaptações nas práticas pedagógicas | 76 |
| 4.2 | Atuação Institucional | 86 |
| 4.3 | O ensino e a aprendizagem | 92 |
| 4.4 | Legado do ensino remoto emergencial | 104 |
| 5 | ENSINO HÍBRIDO E O FUTURO DA EDUCAÇÃO CONTÁBIL | 116 |
| 5.1 | Percepções iniciais | 116 |
| 5.2 | Obstáculos e Limitações para a transformação | 120 |
| 5.3 | Iniciativas essenciais | 128 |
| 5.4 | Ensino híbrido como uma realidade promissora | 137 |
| 6 | PAINEL DE INICIATIVAS PARA ADOÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO | 141 |
| 6.1 | Papel da instituição de ensino | 146 |
| 6.2 | Professores e suas responsabilidades | 149 |
| 6.3 | Comportamento do aluno | 151 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| | REFERÊNCIAS | 160 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICES | 180 |
| APÊNDICE I – Aspectos Éticos da pesquisa | 181 |
| APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 184 |
| APÊNDICE III – Roteiro de entrevista | 187 |

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o modelo de educação tradicional passou por transformações progressivas, seja devido a alterações nos contextos econômicos, culturais e políticos da sociedade; as mudanças nas relações sociais impulsionadas pela conectividade; a introdução e adoção de metodologias ativas; a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino; e a associação de aulas presenciais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), entre outros fatores (Moran, 2015; Novais, 2017; Hernandez, 2018; Rasheed et al., 2020; Ferreira et al., 2021; Sales et al., 2021). Esses fatores, juntamente com a ressignificação dos papéis desempenhados pelos participantes no processo de ensino-aprendizagem e suas expectativas em relação ao produto que entregam, têm impulsionado a construção de novos movimentos e práticas no ensino superior (Sales et al., 2021).

Todavia, essas mudanças e debates foram intensificadas diante do cenário atípico que a humanidade enfrentou no início do ano de 2020 (Sarfranz et al., 2022). Naquela época, a propagação do vírus SARS-COV-2, as medidas de isolamento recomendadas pelos órgãos de saúde, a declaração de emergência de saúde pública de importância internacional pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e a subsequente classificação da COVID-19 como pandemia, compeliram as Instituições de Ensino Superior (IES) a se adaptarem a uma nova realidade educacional.

Essas organizações se viram obrigadas a adotar aulas remotas de maneira impositiva, sem a possibilidade de escolha e sem qualquer preparação ou adaptação em sua estrutura, recorrendo à realização de encontros virtuais (Champagne & Granja, 2021). Além disso, os discentes, que estavam habituados ao formato presencial e à rotina diária de frequentar a universidade, também passaram a conviver com essa nova prática de estudo, sendo forçados a experimentar um espaço exclusivamente *online* e desconhecido (Osborne & Hogarth, 2021).

Essa estratégia pedagógica, em que o ensino presencial se transpôs para uma ação mediada por recursos virtuais, caracterizando-se como uma solução provisória para o processo educacional, onde o espaço físico de sala de aula se transformou na tela de um *notebook* ou *smartphone*, foi nomeada de ensino remoto emergencial (Hodges et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020; Charczuk, 2020). Apesar de modificar a abordagem e as práticas dos educadores, essa metodologia de ensino não teve o propósito de estruturar um novo ecossistema pedagógico, mas apenas oferecer acesso temporário aos conteúdos curriculares que normalmente seriam abordados presencialmente (Hodges et al., 2020; Rondini et al., 2020). Essa mudança se tornou

a principal alternativa para a continuidade das atividades acadêmicas, sem interrupção dos calendários e sem comprometer o ano letivo.

Entretanto, o cenário da pandemia suscitou reflexões no campo educacional, especialmente em relação aos atuais moldes de ensino-aprendizagem e à possibilidade de aperfeiçoamento por meio de práticas centradas no aluno e alinhadas às tecnologias (Martins, 2020). Entre essas abordagens, se sobressai o ensino híbrido ou *blended learning (b-learning)*¹, que, embora tenha ganhado destaque durante as medidas de restrições e emergência de saúde pública em todo o mundo, já vem sendo discutido nos Estados Unidos desde 1960, impulsionado principalmente após os anos 90 com o avanço tecnológico dos computadores. No Brasil, essa modalidade de ensino é objeto de discussão desde 2015 (Bacich et al., 2021).

Esse modelo educacional redesenha as possíveis combinações de espaço, tempo e metodologias para oferecer práticas pedagógicas aprimoradas (Bacich et al., 2015). De maneira resumida, o *b-learning* pressupõe a combinação de experiências presenciais e *online*, afim de proporcionar a absorção eficaz, eficiente e flexível do conhecimento (Stein & Graham, 2014; Rasheed et al., 2020). Por meio dessa abordagem, os alunos exploram diferentes cenários, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos e refinando suas habilidades (Schiehl & Gasparini, 2016; Sales et al., 2021; Wajnsztein et al., 2020).

Cabe destacar que, a mera utilização de instrumentos tecnológicos na educação não configura *blended learning* (Brito, 2020), ou seja, não basta que uma aula seja gravada e assistida virtualmente ou que o professor apresente um vídeo aos alunos enquanto estão na sala de aula. Para que uma prática seja considerada híbrida, é necessário que os dois ambientes se complementem (Celestino & Noronha, 2021; Machado & Mattar, 2020). Essa abordagem utiliza e integra as diversas ferramentas digitais tanto nos encontros presenciais quanto nos momentos remotos (Moreira & Schlemmer, 2020).

Além disso, essa metodologia pressupõe que: (i) a inclusão do ambiente *online* permita que os estudantes tenham controle, ao menos sobre algum elemento, seja o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo de estudos; (ii) exista pelo menos um componente de interação física, fora do ambiente domiciliar; e (iii) a experiência de ensinar e aprender seja integrada, abrangendo tanto o virtual quanto o presencial (Horn & Staker, 2015). Bacich et al. (2015) acrescentam que essa abordagem se destaca pela personalização do ensino, isto é, os conteúdos e as metodologias adotadas são concebidos considerando as necessidades, lacunas e interesses individuais dos estudantes, com suporte das TDICs.

¹ Neste estudo, optou-se por utilizar os três termos ao decorrer do texto: híbrido, *blended learning* e *b-learning*.

Desse modo, o *b-learning* demanda uma postura diferente tanto por parte do professor quanto do aluno. O educador passa a planejar atividades que atendam às necessidades reais da sala de aula, reconhecendo a importância de um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, focado no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo (Bacich et al., 2015). Essas interações ocorrem, em alguns momentos, por meio de tecnologias digitais e, em outros, através de discussões de questões levantadas em sala de aula, utilizando uma variedade de materiais.

Para os alunos, o ensino híbrido exige que abandonem a postura passiva e inerte, assumindo o controle de sua experiência educacional, ou seja, aprenda a aprender (Schneider, 2015; Pires, 2015). Nessa perspectiva, se espera que esses indivíduos compreendam qual estratégia é mais adequada às suas necessidades de aprendizagem, tornem-se autônomos na busca pela resolução de problemas e reconheçam o professor como um mediador do processo, e não aquele que fornece as respostas prontas.

Essa postura está alinhada com a teoria sociointeracionista de Vygotsky. A Teoria de Vygotsky destaca o ambiente educacional, a ação pedagógica e a intervenção, nos quais o professor emprega metodologias que permitem ao aluno tornar-se independente e estimular suas habilidades já existentes, bem como aquelas que podem ser adquiridas (Vygotsky, 1991). Além disso, o docente deve proporcionar um ambiente colaborativo aos estudantes, favorecendo a interação entre os colegas, a troca de ideias e o trabalho em grupo, visando construir novos saberes (Graham et al., 2013). Essas características são congruentes com os pressupostos e pilares do ensino híbrido, e reforçam os debates frente as transformações nos modelos didáticos atuais para a implementação de estratégias mais alinhadas com os traços e especificidades dos alunos do século XXI.

Esses debates são latentes e estão presentes nos órgãos reguladores do sistema educacional brasileiro, tais como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas entidades, por meio de seus conselhos, têm promulgado dispositivos legais que deliberam sobre a transformação das práticas pedagógicas atuais, reorganizando a forma de ensinar e aprender para os próximos anos, baseadas nas experiências do ensino remoto emergencial. Exemplos dessas diretrizes incluem os pareceres do CNE/CP n. 14/2022 e n. 34/2023, juntamente com a Portaria CAPES n. 315/2022, que introduzem orientações para a implementação da aprendizagem híbrida no âmbito da educação superior, abrangendo tanto a graduação quanto a pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto, há um grande desafio na implementação do ensino híbrido: romper com séculos de uma educação vertical, com o docente ocupando o topo da relação (Lima & Moura, 2015). Essa metodologia tradicional, também conhecida como educação vertical ou, segundo Freire (2002), educação bancária, coloca o professor como o único detentor e transmissor do conhecimento, sendo este fornecido de cima para baixo, enquanto os educandos são vistos como recipientes a serem encheidos pelos saberes depositados pelo educador. Essa abordagem tornou-se obsoleta, e sua transformação é crucial para os espaços educacionais atuais, conforme ressalta o parecer CNE/CP n. 14/2022.

Essas transformações são necessárias, pois como revela o Censo da Educação Superior 2022, dos 44.960 cursos oferecidos no Brasil, 79,6% são presenciais e 20,4% à distância. No entanto, das 9,4 milhões de matrículas em cursos de graduação, 5,1 milhões foram em cursos presenciais e 4,3 milhões em cursos à distância, demonstrando uma quase equivalência no número de matrículas entre os dois formatos. Em comparação com 2021, houve uma queda de 3,0% nas matrículas presenciais e um aumento de 16,5% nas matrículas à distância. Nos últimos 10 anos, as matrículas em cursos à distância aumentaram 288,8%, enquanto as presenciais diminuíram 13,7%, refletindo uma mudança nas preferências dos alunos, que estão menos dispostos a frequentar diariamente as instituições acadêmicas.

Em relação ao número de concluintes por modalidade de ensino, o Censo da Educação Superior 2022 também confirma as variações observadas nas matrículas. Em 2012, a relação de concluintes era de 83,40% em cursos presenciais e 16,60% em cursos à distância. Em 2022, essa relação mudou para 62,42% de concluintes em cursos presenciais e 37,58% em cursos à distância, observando um avanço nessa modalidade nos últimos 10 anos.

Paralelamente, sob a perspectiva do curso de Ciências Contábeis, os dados do Enade 2022 revelam que 87,44% dos cursos participantes do exame foram da modalidade presencial, enquanto 12,56% foram à distância. Dos 67.656 alunos que participaram, 48,53% (32.833) estavam matriculados em cursos presenciais e 51,47% (34.823) em cursos à distância. Isso sugere que, apesar de haver mais cursos presenciais, a maioria dos alunos optou pelo ensino à distância. Comparado ao Enade 2018, houve um aumento de 225% nos cursos à distância, enquanto os cursos presenciais tiveram um crescimento modesto de apenas 3,13%. Esse cenário se torna ainda mais evidente ao analisar o número de alunos: enquanto os matriculados em cursos EaD cresceram 122,47%, os alunos em cursos presenciais diminuíram 30,14%.

De certo modo, é fundamental e urgente consolidar o *blended learning* nos ambientes acadêmicos. Isso exige ações coordenadas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, incluindo instituições, docentes e discentes, e que demanda um planejamento

cuidadoso (Graham et al., 2013). A partir do diálogo conjunto entre a instituição e a equipe pedagógica, torna-se possível identificar cenários, mapear perfis e desenvolver ações que se alinhem às possibilidades estruturais, funcionais e humanas (Hill & Smith, 2023). Isso permite que as novas estratégias sejam compreendidas e aprovadas por todos, tornando a mudança menos impactante e desconfortável aos envolvidos e, conseqüentemente, mais efetiva e eficaz (Müller et al., 2023).

Considerando todo esse contexto, é oportuno refletir sobre como essas discussões afetam o ensino da Contabilidade. Inevitavelmente, a Ciência Contábil, enquanto ciência social aplicada, é moldada pelo ambiente em que está inserida, exercendo influência ao abordar e resolver questões econômico-sociais. Desta feita, as relações e interações constituem a base para a construção dessa área do conhecimento, e apoiar-se em diferentes instrumentos didáticos permite uma maior conexão do estudante com sua realidade local, conferindo significado a esse aprendizado.

No cenário de diversificação dos recursos de apoio à aprendizagem, a integração das tecnologias digitais de informação e comunicação desponta como um desafio para a Ciência Contábil (Andrade, 2002). Conforme alertado pela autora, naquela época, a educação Contábil enfrentava carências, uma vez que os docentes não dispunham das condições necessárias para desempenhar efetivamente o papel de educadores. A autora também menciona que havia “[...] o interesse dos professores em participar de capacitações no uso de tecnologias como ferramenta no auxílio de suas atividades [...]” (Andrade, 2002, p. 119).

Isso sugere que, se os docentes sentiam a necessidade de aprender sobre novos métodos e mecanismos para aprimorar suas aulas, é provável que os alunos já demandassem uma abordagem de aprendizado mais diversificada, envolvendo metodologias ativas alinhadas à sua realidade e incorporando instrumentos digitais disponíveis. Alexander (2019) confirma essa carência, uma vez que em estudos sobre a adoção e uso de tecnologias no ambiente universitário indicaram resultados considerados baixos ou indesejados, especialmente em disciplinas que exigiam suporte digital. Isso remete a um apontamento de Aoun (2017), que prevê que, nas próximas décadas, a tecnologia estará cada vez mais inserida no cotidiano das pessoas.

Diante das mudanças no modelo educacional e à ressignificação das práticas pedagógicas no ensino superior, catalisadas pela pandemia da COVID-19, a tese propõe a seguinte questão de pesquisa: **como as vivências do ensino remoto emergencial contribuem para o ensino da Contabilidade?** Para responder ao problema proposto, as discussões foram apoiadas nos relatos fornecidos por professores-especialistas. Esses docentes, além de

ministrarem aulas no curso de Ciências Contábeis, estão engajados em estudos sobre o fenômeno explorado no trabalho, ou seja, são professores pesquisadores no campo do ensino da Contabilidade. Como objetivo geral, a pesquisa identifica o caminho trilhado pela educação contábil nos últimos anos e apresenta a perspectiva dos profissionais participantes sobre o futuro do ensino e a possibilidade de adotar novos arranjos educacionais, especialmente o *blended learning*, em instituições que oferecem cursos na área de negócios.

Com o intuito de responder à problemática lançada e alcançar o objetivo definido, a investigação estabeleceu os seguintes objetivos específicos: (i) levantar o conhecimento dos professores acerca das tecnologias educacionais, incluindo suas dificuldades e limitações no exercício docente; (ii) caracterizar a estrutura física da instituição, o suporte e apoio educacional disponibilizados, bem como o currículo adotado pelo curso de Ciências Contábeis; (iii) identificar os desafios sociais enfrentados pelos alunos e o comportamento discente durante as aulas remotas, conforme observado pelos educadores; (iv) trazer a percepção de professores-especialistas sobre os novos desenhos de sala de aula e sua possível adoção em um futuro próximo; e (v) construir um painel de iniciativas, considerando aspectos da prática docente, dos discentes e da instituição, sob a ótica desses professores, a fim de adotar o *blended learning* nas IES.

Aflorada pelo desafiador contexto enfrentado por docentes e estudantes durante a pandemia da COVID-19, a tese se justifica pela finalidade de promover novas abordagens no ensino contábil e na adoção de arranjos educacionais. Diante das significativas transformações vivenciadas por esses personagens durante o período de aulas remotas (Hodges et al., 2020; Bacich et al., 2021), a nova realidade, associada às discussões em curso, proporciona oportunidades para redefinir os paradigmas da educação tradicional. No lugar de uma abordagem verticalizada e centrada no professor, a tese explora metodologias baseadas na personalização da aprendizagem, com ênfase no aluno. Isso implica considerar o que o discente absorve, suas necessidades, desafios e progresso (Güzer & Caner, 2014; Schneider, 2015; Cannatá, 2015; Bertholdo Neto, 2018).

Dentro das universidades, onde coexistem uma variedade de perfis de alunos com necessidades distintas, a imposição de um único ritmo e dinâmica para todos pode prejudicar a construção do saber (Pires, 2015; Bertholdo Neto, 2018). Nesse contexto, a tese ganha relevância ao direcionar sua abordagem para a exploração das tecnologias em sala de aula, ancoradas no ensino híbrido. Essa metodologia proporciona flexibilidade ao discente, permitindo que ele controle o tempo, o lugar, o caminho e o ritmo de seus estudos (Horn & Staker, 2015; Rondini et al., 2020).

Essa personalização contribui de maneira significativa para a motivação do educando, uma vez que a frustração por não aprender no mesmo ritmo da turma cede lugar à diversificação no desenvolvimento de habilidades. O aluno tem a oportunidade de estudar de forma individual, em grupo e com a orientação do professor, utilizando das tecnologias (Bacich et al., 2015; Oliveira & Souza, 2020).

Os paradigmas do *blended learning* são reconhecidos como uma tendência na educação (Moran, 2015; Novais, 2017; Bacich et al., 2021; Wuxue, 2023), incorporando-se ao modelo de aprendizagem mista, no qual estudantes e educadores trilham um caminho diversificado na construção do saber científico (Pires, 2015; Novais, 2017; Sales et al., 2021). Nesse sentido, pesquisar, refletir e discutir sobre o ensino híbrido atende a alguns anseios para este movimento de mudança no cenário educacional.

Nos últimos anos, alguns estudos internacionais têm explorado as nuances do ensino híbrido. Um exemplo é a pesquisa de Graham (2005), que aborda os benefícios da aprendizagem combinada, destacando sua capacidade de superar barreiras físicas, proporcionar uma pedagogia aprimorada, maior acessibilidade e flexibilidade, além de uma relação custo-eficácia otimizada. Em conjunto com Stein, em 2014, o autor elaborou um guia baseado em padrões fundamentais para o ensino híbrido, com o propósito de criar experiências de aprendizado eficazes que combinem atividades *online* com o melhor do ensino presencial. Horn & Staker (2015) também contribuíram com um guia destinado a aprimorar a educação por meio da inovação disruptiva viabilizada pelo ensino híbrido.

Outros estudos se concentraram nos resultados do *blended learning* na aprendizagem dos alunos, evidenciando melhorias na satisfação em sala de aula (Dziuban & Moskal, 2001; Ali, 2023), aprimoramento do aprendizado e sucesso acadêmico (Dziuban et al., 2004) além do aumento da retenção e do acesso à universidade (Picciano, 2006). Picciano (2006, p. 100) destaca que “ambientes de aprendizagem combinada bem concebidos têm o potencial de aumentar o acesso ao ensino superior, porque melhoram a retenção”. Dziuban et al. (2018) e Galanek e Gierdowski (2020) também afirmam que o ensino híbrido é uma abordagem instrucional eficaz, quando comparado ao ensino presencial e *online* isoladamente.

Pesquisas mais recentes como a de Hill & Smith (2023), apresentam uma visão da aprendizagem híbrida, identificando desafios e oportunidades na definição de abordagens institucionais para essa modalidade no ensino superior. Os autores destacam a necessidade de as instituições atenderem às recomendações da literatura e estabelecerem ações de apoio, estrutura e estratégia partilhada. Buhl-Wiggers et al. (2023) analisaram a eficácia das atividades presenciais no ensino híbrido, conduzindo uma revisão de escopo de 59 estudos experimentais

realizados em ambientes de ensino superior. Os pesquisadores identificaram lacunas na pesquisa sobre o ensino híbrido e enfatizaram a necessidade de uma caracterização mais abrangente das atividades desenvolvidas.

Outras percepções são observadas, incluindo a constatação de que ambientes de ensino mistos ou híbridos são convenientes para alunos que não conseguem frequentar regularmente as aulas presenciais e proporcionam flexibilidade aos estudantes, permitindo que se mantenha a interação entre colegas e professores (Clayton et al., 2018); a previsão de que o ensino híbrido se tornará o novo normal (Wuxue, 2023); a importância de fornecer estrutura e orientação adequadas do curso para os alunos, a utilização de metodologias ativas e o estímulo à interação e ao feedback oportuno (Müller et al., 2023); e a necessidade latente de promover espaços inovadores de aprendizagem no ensino superior (Khamitova, 2023). Joosten et al. (2021) traz um olhar pós-pandemia, indicando que as vivências do ensino remoto emergencial concretizaram a promessa de evolução do sistema educacional, e a transformação do ensino superior é factível, desde que as ações sejam cuidadosamente planejadas.

Nessa perspectiva, uma pesquisa recente conduzida pelo Instituto Ipsos para o Fórum Econômico Mundial realizada em 29 países indagou sobre “*Como será o ensino superior daqui a 5 anos?*” (WEF, 2020). O órgão global estima que até 2025 o ensino superior se transformará em uma modalidade híbrida, combinando aprendizagem presencial e *online*. No entanto, a forma de oferta será diversificada, levando em consideração as particularidades de cada país. Essa modalidade de ensino já é realidade no *Gies College of Business* da Universidade de Illinois, que segundo o reitor Jeffrey Brown, no documento “*It’s time to transform higher education*”², destaca claramente que o ensino superior está sujeito a mudanças devido à evolução tecnológica. Ele enfatiza a necessidade de um novo modelo educacional expandido, capaz de educar as pessoas quando e onde precisam. O reitor destaca a diferença no número de alunos matriculados em seu curso de iMBA, que saltou de 114 alunos em 2016 para mais de 4.200 alunos em 2021, apenas com a transição para uma educação *online* (Brown, 2022). Ele aponta que essa é a direção para o ensino em um futuro mais próximo do que se imagina.

No Brasil, debates têm sido conduzidos desde 2015 pelo Instituto Península em parceria com a Fundação Lemann, com a participação dos pesquisadores Lilian Bacich, Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Melo Trevisani (Bacich et al., 2015). Esses debates abordam a personalização do ensino e a integração das tecnologias na educação, tendo como pano de fundo o ensino híbrido. Leandro e Corrêa (2018) também discutiram os potenciais e desafios do uso

² Disponível em: <https://giesbusiness.illinois.edu/news/2022/04/25/it-s-time-to-transform-higher-education>

do ensino híbrido no ensino superior, observando uma aprendizagem mais dinâmica e uma postura proativa do corpo discente, além da necessidade de uma formação docente para o uso de ferramentas tecnológicas.

Oliveira et al. (2021) examinaram o ensino híbrido no Brasil pós-pandemia da Covid-19, constatando que essa metodologia promove maior satisfação e engajamento dos estudantes. Além disso, apontaram para a possibilidade de um aumento na adoção desse tipo de ensino após o período de restrições sanitárias. Esse cenário também foi tema de estudo na pesquisa conduzida por Sales et al. (2021). Os autores levantaram debates teóricos sobre essa abordagem, identificando alguns desafios, como a acessibilidade à internet e equipamentos por parte dos profissionais da educação e dos alunos, além da carência de domínio dos meios digitais e conhecimento das metodologias ativas aplicáveis nesse ambiente.

Como se constata, as provocações e reflexões deste estudo revelam-se tempestivas, e estão alinhadas aos debates em andamento nos órgãos reguladores do sistema educacional brasileiro, como evidenciado pelos pareceres do CNE/CP n. 14/2022 e n. 34/2023. Esses pareceres advogam, para os próximos anos, a integração do espaço presencial com atividades não presenciais, oferecendo novas perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem no Brasil.

Dessa forma, no âmbito teórico-científico, este estudo enriquece a literatura sobre a aplicação de tecnologias digitais de comunicação e informação no ambiente educacional (Moran et al., 2000; Tornaghi et al., 2010; Martins & Zerbini, 2014; Schmitz, 2016; Moran & Bacich, 2018; Bergmann & Sams, 2020). Além disso, contribui para o entendimento das mudanças no modelo de educação (Moran, 2007; Tori, 2010b; Santos, 2015; Valente, 2014; Puntel et al., 2014; Piffero et al., 2020; Sales et al., 2021), e oferece suporte para o entendimento do *blended learning*, incluindo suas características e particularidades (Stein & Graham, 2014; Horn & Staker, 2015; Bacich et al., 2015; Moran, 2015; Novais, 2017; Brito, 2020; Souza et al., 2021) em ambientes acadêmicos. Essas contribuições, por sua vez, fortalecem a pesquisa no campo do ensino em contabilidade, agregando novas evidências ao fenômeno investigado.

Isto posto, a tese ressalta a necessidade de debater as práticas desenvolvidas no ambiente universitário, considerando sua aplicabilidade tanto no contexto presencial quanto no virtual. As reflexões provenientes da pesquisa não apenas contribuem para a reformulação de estratégias em sala de aula, mas também dão voz aos professores, oferecendo uma compreensão mais profunda dos desafios do processo de ensino-aprendizagem. Essa análise permite que os docentes ponderem sobre a incorporação das ferramentas digitais em suas atividades educacionais.

O estudo ainda apresenta contribuições práticas no âmbito do ensino superior, sugerindo que: (a) os ambientes educacionais reavaliem sua cultura organizacional para institucionalizar o *blended learning*; (b) ocorra uma reestruturação tanto do suporte técnico-pedagógico quanto da infraestrutura, criando condições favoráveis a essa modalidade de oferta; (c) haja uma readequação curricular dos projetos disciplinares, com foco na integração entre o espaço físico e o virtual; (d) seja dada prioridade à formação continuada dos professores, alinhada aos debates conduzidos por pesquisadores educacionais; (e) explorem-se as tecnologias digitais de comunicação e informação no ambiente acadêmico para diversificar as metodologias adotadas; e (f) o ensino em Ciências Contábeis direcione rota rumo à perspectivas de aprendizagem participativas, modernas e desafiadoras, recorrendo a aulas tradicionais expositivas apenas quando necessárias.

Assim, à luz das considerações apresentadas, a pesquisa traz como declaração de tese que as experiências e aprendizados dos professores durante o ensino remoto emergencial, que contribuíram sobremaneira para a adoção de práticas pedagógicas diversificadas apoiadas em tecnologias educacionais, não devem ser negligenciadas. Esse avanço no modo de ensinar e aprender deve servir como palco para discussões sobre os possíveis caminhos da educação, especialmente no contexto do ensino da Contabilidade. É fundamental perpetuar os movimentos realizados pelo sistema educacional nos últimos anos, aperfeiçoando-os, com o intuito de construir ambientes educacionais dinâmicos, autônomos e flexíveis, como preconiza o modelo de ensino híbrido.

A tese está organizada em sete capítulos, estruturados de forma a proporcionar uma construção lógica para a leitura do estudo. O primeiro capítulo compreende a introdução, abordando a contextualização do tema, a questão de pesquisa, os objetivos propostos e a justificativa do estudo. No capítulo 2 é apresentada a fundamentação teórica, apresentando a teoria de aprendizagem que fundamenta a tese e explorando o tema central da pesquisa, o ensino híbrido, delineando seus conceitos, tipologias e a legislação aplicável.

O terceiro capítulo detalha os aspectos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos, incluindo o desenho da pesquisa, a estrutura de investigação, a caracterização dos participantes do estudo e a forma de construção e análise das evidências. Os capítulos 4 e 5 se aprofundam na análise e discussões dos resultados obtidos por meio das entrevistas conduzidas com os professores-especialistas. O capítulo 4 aborda as vivências do ensino remoto emergencial, enquanto que o capítulo 5 discute a percepção dos docentes em relação ao ensino híbrido e o futuro da educação contábil.

No capítulo 6, é apresentado um painel de iniciativas para adoção do ensino híbrido nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, construído a partir dos relatos dos docentes entrevistados. Por fim, o capítulo 7 traz as considerações finais, destacando as principais conclusões e contribuições da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

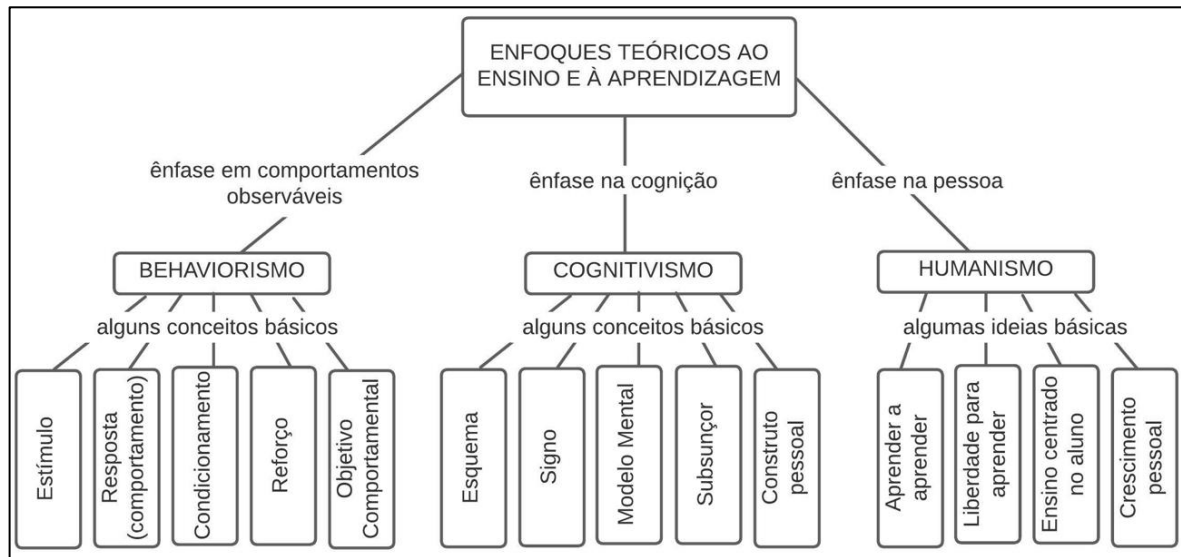
2.1 Teorias de Aprendizagem

As teorias geralmente se constituem, inicialmente, a partir de um contexto específico que, se problematizado e analisado com rigor e técnicas científicas, pode ser capaz de explicar e/ou resolver problemas da sociedade (Illeris, 2009). Ao pensar em Teorias de Aprendizagem, de um modo geral, é importante levar em consideração que se tratam de possibilidades de interpretar, organizar e sistematizar as significâncias observadas nos diferentes modos de construção do conhecimento, as quais buscam estudar e interpretar o fenômeno aprendizagem (Chalmers, 1993; Engeström, 2009).

Essas significâncias são percebidas no cotidiano educacional, e estão relacionadas ao lugar social dos indivíduos que participam da rotina de aprendizagem e da dinâmica adotada pela instituição de ensino. Sendo assim, em se tratando de Teorias de Aprendizagem, Hill (1972) discutiu três aspectos essenciais que interagem e relacionam-se durante a análise das subjetividades produzidas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em um primeiro segmento, é imprescindível considerar que a teoria parte de um ponto de vista de determinado pesquisador sobre um dado assunto relacionado à aprendizagem, considerando elementos técnicos que demonstrem relevância ao construto proposto, e que mereçam ser investigados por meio de um aprofundamento científico. O segundo aspecto diz respeito ao processo de compactação dos conteúdos acerca da aprendizagem; trata-se de uma reunião das ideias testadas e consideradas relevantes para uma dada perspectiva. Por último, o terceiro momento vai se encarregar de defender a teoria de aprendizagem proposta por determinado autor; para isso, deve ser significativa e de ordem funcional, ou seja, os significados que a teoria observa e de que maneira ela funciona em um dado processo de aprendizagem (Hill, 1972).

Dito isso, ao longo do tempo diversas teorias foram sendo formuladas para tentar explicar as nuances que surgiam durante os diferentes processos de ensino e aprendizagem. Moreira (1999) apontou a existência de correntes teóricas que obtiveram destaque em sua consolidação: Behaviorismo ou Comportamentalista; Cognitivismo ou Construtivismo; e Humanismo, ilustradas na Figura 1.

Figura 1*Teorias de Ensino e Aprendizagem*

Nota. Fonte: Adaptado de Moreira (1999).

A abordagem behaviorista tem como cerne a resposta que o indivíduo dá aos estímulos à ele apresentados, e, também, as consequências após essas respostas, uma vez que a ação docente, na perspectiva comportamentalista, consiste na verificação da conduta dos alunos, após determinada provocação, a partir de reforços positivos (consequências boas para os estudantes), e a frequência dessas atitudes. A percepção de aprendizagem ocorria a medida em que os comportamentos esperados, definidos pelo docente nos objetivos da aula, eram realizados após as orientações (Moreira, 1999).

Dentre os principais autores behaviorista, destacam-se Watson, o grande precursor dessa abordagem, que baseou seus estudos nos experimentos, até então realizados com animais, de Ivan Pavlov; e Skinner, que apesar de não se considerar um teórico de aprendizagem, teve inúmeros trabalhos amplamente divulgados e aplicados na área da educação. Na Tabela 1 é apresentada um resumo de alguns autores comportamentalistas e sua teoria defendida.

Tabela 1*Principais autores behavioristas e suas teorias*

| Autores | Teoria Defendida |
|----------------------------|---|
| John B. Watson | Dava mais ênfase aos estímulos do que às consequências. Aprendizagem era interpretada através do condicionamento clássico (associação estímulo-resposta) em vez de considerar as consequências. Baseava-se em dois princípios: o da frequência e o da recência. |
| Edwin Guthrie | Também pensa na associação estímulo-resposta, no entanto, não admite a frequência como razão para repetição da resposta, mas sim na recência. Introduce o hábito na associação estímulo-resposta, mas propõe a sua quebra, por meio da fadiga; do limiar (resposta fraca) e da incompatibilidade. |
| Edward L. Thorndike | Concentrou-se nas consequências, introduzindo a Lei do Efeito, que estipulava que uma conexão seguida de uma consequência satisfatória era fortalecida, enquanto aquela seguida de uma consequência irritante era enfraquecida; a Lei do Exercício, que enfatizava a prática como um elemento para fortalecer ou enfraquecer conexões; e a Lei da Prontidão, que determinava a preparação para a ação e sua realização. |
| B. F. Skinner | Também se atentou ao que acontece após a resposta, ou seja, às consequências, que podem ser reforçadoras ou não. Para ele, o comportamento é influenciado pelas consequências, e a conexão crucial é entre a resposta e o reforço. |

Nota. Fonte: Araújo et al. (2019); Coelho & Dutra (2018).

Na visão das teorias cognitivistas se discute a ação da mente do estudante, suas cognições, ou seja, os processos mentais que levam o aluno a responder àquele estímulo daquela forma. Também chamadas de construtivistas, essas teorias buscam compreender como o ser humano conhece o mundo, e como ele constrói esse conhecimento, não apenas a partir de estímulo-resposta, mas, também, da sua capacidade de interpretação. No cognitivismo a aprendizagem deixa de ser depositária, em que o discente é visto como receptor de conhecimento. De forma livre, e sem arbitrariedade, o aluno idealiza, organiza e desenvolve sua base cognitiva (Andrade et al., 2019; Coelho & Dutra, 2018).

A abordagem cognitivista, baseou-se na Psicologia Cognitiva, e apropriando-se dos pressupostos presentes nos estudos de Piaget e Vygotsky, desenvolveram suas teorias, com contribuições relevantes aplicadas ao ambiente educacional. Além desses autores, destacam-se, também, Bruner, Ausubel, Novak e Gowin. Todavia, os dois últimos autores apresentam em seus trabalhos aspectos que flutuam nos campos cognitivista e humanista, razão pela qual seus estudos encontram-se na fronteira entre essas duas abordagens. A Tabela 2 exemplifica alguns autores construtivistas e as teorias por eles defendidas.

Tabela 2

Principais autores construtivistas e suas teorias

| Autores | Teoria Defendida |
|------------------------|--|
| Jean Piaget | Tem como base teórica o desenvolvimento cognitivo, a partir de uma arquitetura cognitiva variável (que aprende) e se desenvolve por meio da adaptação e organização, influenciados pela assimilação e acomodação. Para ele, o meio é sempre interpretado à luz de estruturas cognitivas existentes (assimilação), podendo ser modificadas pelas estruturas do meio (acomodação). A partir da interação entre fatores internos e externos, que se dá por meio de equilíbrio majorante e esquemas, é que a evolução cognitiva ocorre, sendo esta dividida em períodos/fases. |
| Lev Vygotsky | O desenvolvimento cognitivo não pode ser compreendido sem levar em consideração o contexto social, histórico e cultural no qual ocorre. Trata-se da transformação de relações sociais em processos mentais, por meio da mediação ou atividade mediada indiretamente, utilizando-se de instrumentos e signos. Para Vygotsky, a aprendizagem é responsável por criar a Zona de Desenvolvimento Proximal, que representa o potencial de aprendizagem do aluno. Essa zona é definida como a diferença entre o nível de desenvolvimento cognitivo real e o nível de desenvolvimento potencial. |
| Jerome Bruner | Baseia-se na hipótese de que é viável instruir qualquer tema, de maneira íntegra, a qualquer criança em qualquer fase de desenvolvimento. O que importa em um assunto de ensino são sua estrutura, suas ideias e relações essenciais. O ensino ocorre por meio do processo de descoberta, envolvendo a exploração de alternativas de maneira orientada, e segue o currículo em espiral. |
| George Kelly | Adota a metáfora do homem-cientista, que sugere que o ser humano pode ser comparado a um cientista envolvido em um processo de observação, interpretação, predição e controle. Os alunos, mesmo antes de estudarem ciência na escola, agem como cientistas, possuindo suas próprias teorias e realizando experimentações. Essa é a base na qual constroem conhecimento formal. Cabe ao professor apresentar situações que permitam aos alunos articular, ampliar ou desafiar suas concepções pessoais por meio dos conceitos formais da visão científica. |
| David Ausubel | É defensor da aprendizagem significativa, na qual o significado do novo conhecimento surge da interação com algum conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, que possui um grau de estabilidade e diferenciação. A estrutura cognitiva seria composta por um conjunto de subsunçores, entendidos como pilares que servem de suporte para a assimilação de um novo conhecimento que se deseja reter, sendo o conhecimento gerado a partir de suas interconexões. |
| Gérard Vergnaud | Parte do pressuposto de que o conhecimento está estruturado em campos conceituais, cuja apropriação pelo sujeito ocorre ao longo de um extenso período de tempo, por meio de experiências, maturidade e aprendizado. O desenvolvimento cognitivo se realiza por meio da elaboração de campos conceituais, através do processo de conceitualização. Portanto, é crucial dedicar atenção aos aspectos conceituais dos esquemas e à análise conceitual das situações nas quais os estudantes constroem seus esquemas, tanto dentro quanto fora da escola. |
| Johnson-Laird | A teoria se fundamenta na concepção de modelo mental, entendido como uma representação de alto nível que reside no âmago psicológico da compreensão. Aprender consiste em construir modelos mentais do conteúdo sendo ensinado, enquanto ensinar é facilitar a elaboração e revisão desses modelos. Nesse sentido, imagens e proposições são interpretadas à luz dos modelos mentais, os quais possuem funcionalidade, são estruturalmente análogos e são formados na memória de trabalho. |
| David Kolb | O processo de aprendizagem pode ser visualizado em dois eixos: o processamento (como realizamos atividades) e a percepção (como pensamos sobre essas atividades). A partir disso, foi desenvolvido um esquema em forma de ciclo denominado ciclo de aprendizagem, composto por quatro estágios: experiência concreta (agir), observação reflexiva (refletir), conceitualização abstrata (conceitualizar) e experimentação ativa (aplicar). Além disso, foram identificados quatro estilos de aprendizagem: divergente, assimilador, convergente e acomodador. Esses estilos representam preferências na maneira de perceber, organizar, processar e compreender informações. |

**D. B.
Gowin**

O processo de ensino-aprendizagem é caracterizado pelo compartilhamento de significados entre aluno e professor, relacionados aos conhecimentos apresentados nos materiais educativos do currículo. Isso envolve uma relação triádica entre o professor, os materiais educativos e o aluno, cujo resultado é o compartilhamento de significados. O ensino é eficaz quando o significado atribuído pelo aluno ao material é o mesmo que o professor deseja transmitir. A aprendizagem significativa é uma responsabilidade exclusiva do aprendiz.

**Joseph D.
Novak**

Baseando-se na colaboração da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak propõe uma teoria educacional que concebe a educação como um conjunto de experiências que abrangem aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano. Segundo o autor, qualquer atividade educativa é uma oportunidade de trocar significados e emoções entre o aprendiz e o professor, sempre acompanhada de experiências afetivas. Quanto mais o indivíduo aprende de forma significativa, mais predisposto estará a aprender.

Nota. Fonte: Coelho & Dutra (2018); Pena et al. (2015); Maia et al. (2013); Präss (2012); Ostermann & Cavalcanti (2011); Moreira (1999).

Por último, no humanismo a percepção está no indivíduo, na pessoa que aprende, levando em consideração não apenas a construção do conhecimento, mas suas ações, sentimentos e pensamentos. As teorias humanistas enxergam o estudante em sua completude, observando, além do comportamento e da cognição, o seu domínio afetivo. Por esta razão, introduzem ambientes de ensino abertos, centrados na troca de experiências entre o sujeito e o objeto, os quais buscam a autorrealização e o crescimento pessoal do alunado, a partir da integração do pensar, sentir e fazer (Moreira, 1999).

A aprendizagem humanista, a qual se dá por meio da afetividade, leva em consideração a motivação e a relevância do conteúdo exposto pelo professor para o aluno, sendo que quanto maior for a correspondência dos conteúdos às expectativas dos estudantes, maior será a importância dada por este. Dentre os autores que se destacam nessa abordagem tem-se Rogers, precursor do humanismo, e Paulo Freire, cujas teorias encontram-se resumidas na Tabela 3.

Tabela 3

Principais autores humanistas e suas teorias

| Autores | Teoria Defendida |
|---------------------|--|
| Carl Rogers | Essa abordagem vê o aluno como um indivíduo completo, e o ensino busca facilitar sua autorrealização, visando a uma aprendizagem que envolva a totalidade da pessoa, abrangendo aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. O foco não está no controle do comportamento, no desenvolvimento cognitivo ou na elaboração de um currículo excelente, mas sim no crescimento pessoal do aluno. |
| Paulo Freire | Defende uma pedagogia libertadora e autônoma, voltada para uma educação política. Para Freire, aquele que ensina também aprende ao ensinar, e aquele que aprende também ensina ao aprender; ensinar e aprender são inseparáveis. Além disso, ensinar não se resume a transferir conhecimento, mas sim a criar as condições para sua própria produção ou construção, uma capacidade intrinsecamente humana. |

Nota. Fonte: Präss (2012); Ostermann & Cavalcanti (2011).

Com base nas teorias e teóricos apresentados e o objeto de estudo da tese, a fundamentação conceitual deste trabalho terá como vertente a Teoria Construtivista/Cognitivista, a luz das ideias e hipóteses defendidas por Lev Vygotsky. Para tanto, são evidenciados, no próximo tópico, os argumentos que defendem essa assimilação.

2.2 A Teoria de Vygotsky

A educação vem se confrontando com várias questões nas últimas décadas. Desde a implementação de inovações no processo de ensino-aprendizagem; ampliação das metodologias ativas, ancoradas na documentação oficial do Ministério da Educação (MEC) e nas regulamentações para o ensino superior; e a utilização de tecnologia da informação e comunicação, como possibilidades de agregar conhecimento ao ensino como um todo. Além disso, também são levantados questionamentos, projetando expectativas e mudanças para os sujeitos envolvidos.

Em função dessas concepções e posicionamentos, vem à tona as discussões de Vygotsky em sua teoria sociointeracionista, uma vez que as perspectivas do autor agregam diferentes concepções de homem: “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (Oliveira, 1997, p. 23). Dessa forma, este tópico traz a reflexão das contribuições desse teórico para o ensino superior, em especial o ensino da Contabilidade, debatendo os aspectos particulares da existência social humana em consonância com o campo educacional.

Primeiramente, Vygotsky rompe com as teorias idealistas e mecanicistas, analisadas no tópico anterior, expondo a trajetória e os desencadeamentos da linha sócio-histórica-cultural do desenvolvimento das funções psicológicas que foi devidamente absorvida pela educação. Para o autor, se faz imprescindível perceber o impacto e a capacidade de socialização dos estudantes com os outros membros do seu grupo social, sua elaboração e reelaboração de conhecimento adquirido durante a construção enquanto “ser” nas experiências educativas – formais e informais (Vygotsky, 1991).

Vygotsky também auxilia no delineamento da problemática que perpassa o desenvolvimento didático-pedagógico dos docentes e sua interação como mediador na construção do conhecimento junto aos estudantes (uma das muitas preocupações dessa abordagem quando se passa a analisar a educação formal). Para o autor, os processos de aprendizagem acontecem obedecendo etapas. Primeiro, os anos de infância é caracterizado pela classificação dos objetos/coisas; adentrando a adolescência, esse aprendizado é marcado pela

constatação minuciosa dos códigos verbais/lógicos com a substituição progressiva dos traços “materiais” da vida cotidiana; para em seguida, com a fase adulta, mesclar pensamento lógico complexo com experiências práticas imediatas (Luria, 2010).

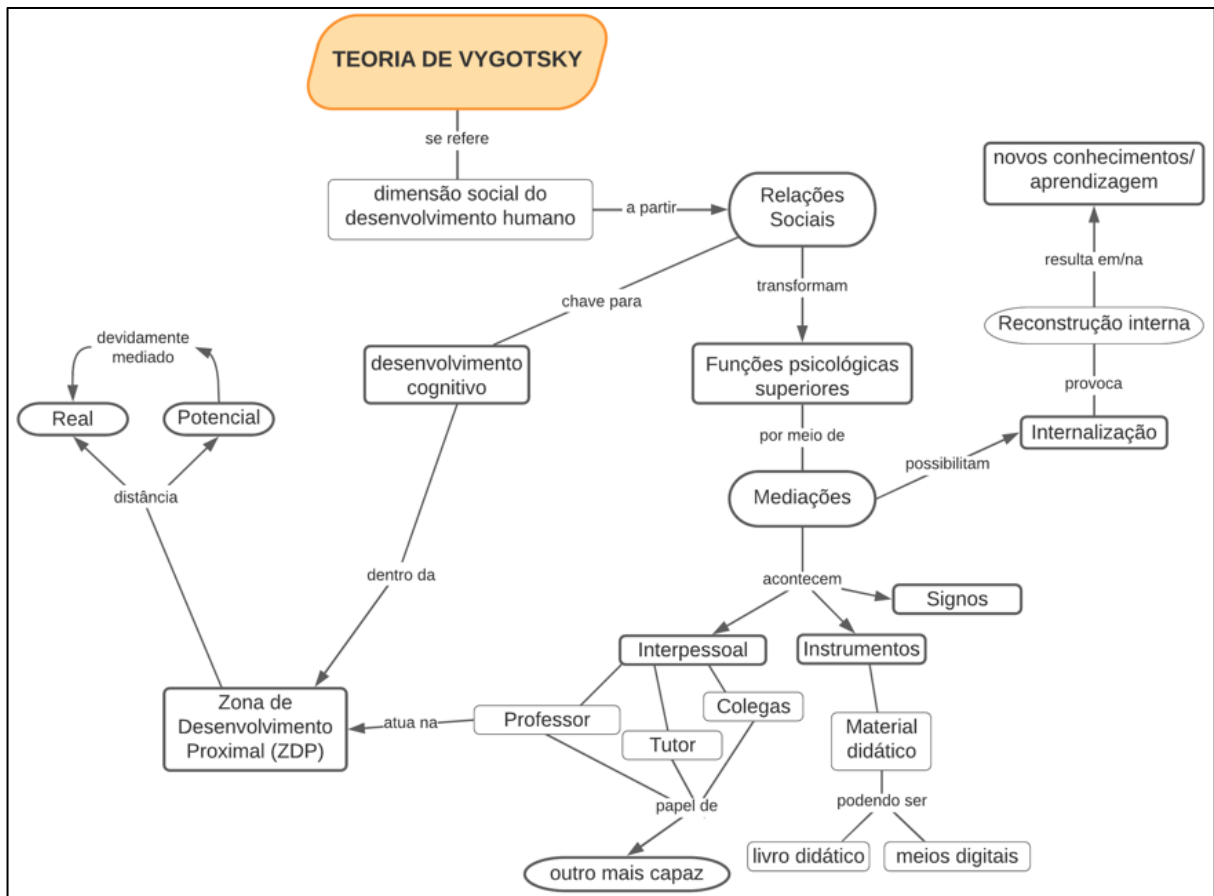
A medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também "expedientes" lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta (Luria, 2010, p. 53).

Assim, em cada etapa são vencidos obstáculos e novas experiências vão proporcionando a aquisição de novos conhecimentos, visando o aprimoramento discursivo e lógico-verbal e sua aplicação prática. Revela-se, dessa maneira o aumento gradativo dos estágios de desenvolvimento do “ser em formação”, evidenciando a importância da Teoria de Vygotsky também no ensino superior.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, essa trajetória é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, do comportamento e das qualidades pessoais dos adultos. Acrescido a isso, pode-se citar o nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos e baseados na especificação de habilidades e competências elaborados ao longo das etapas de ensino – pré-escola, fundamental, médio até chegar a Universidade (Banfield et al., 2004).

O construtivismo em Vygotsky enfatiza tanto os aspectos cognitivos, sociais, bem como os comportamentos afetivos. Ele ressalta que esse conhecimento não é mero produto do meio, mas uma construção resultante da interação entre os aspectos e o cotidiano. Dito isso, é que surge a necessidade de conhecer não apenas a realidade que o cerca, mas também de saber o que é conhecido acerca dessa realidade e como esse conhecimento pode ser colocado em prática e articulado com as situações mais concretas da vida humana em sociedade (Vygotsky, 1991).

Para melhor visualização e compreensão dos principais elementos da Teoria Vygotskyana, foi construído o mapa conceitual indicado na Figura 2.

Figura 2*Teoria de Vygotsky*

Nota. Fonte: Adaptado de Spohr et al. (2020).

A abordagem de Vygotsky versa a respeito da dimensão social do desenvolvimento humano, concentrando-se nas funções psicológicas superiores que são formadas ao longo da história sociocultural do ser humano, com suas relações sociais sendo um elemento-chave (Oliveira, 1997).

No ambiente educacional as interações ocorrem a partir de três configurações: (i) interpessoal, sendo a mais significativa, uma vez que o aluno troca experiências e vivências com alguém mais velho e/ou com colegas de mesma idade; (ii) instrumentos, representados por materiais, sejam físicos ou por meio digital, utilizados durante as explicações do professor; e (iii) signos, que são os significados que os educandos carregam e fazem algum sentido para eles (Oliveira, 1997; Spohr et al., 2020).

Além disso, como resultado das interações que ocorrem entre o indivíduo e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, bem como as oportunidades e experiências de ensino, há a internalização dos conceitos pelo aluno, a qual possibilita mudanças em seu

desenvolvimento cognitivo, que serão acumuladas e incorporadas aos novos conhecimentos adquiridos, permitindo que a aprendizagem aconteça de forma ativa e efetiva.

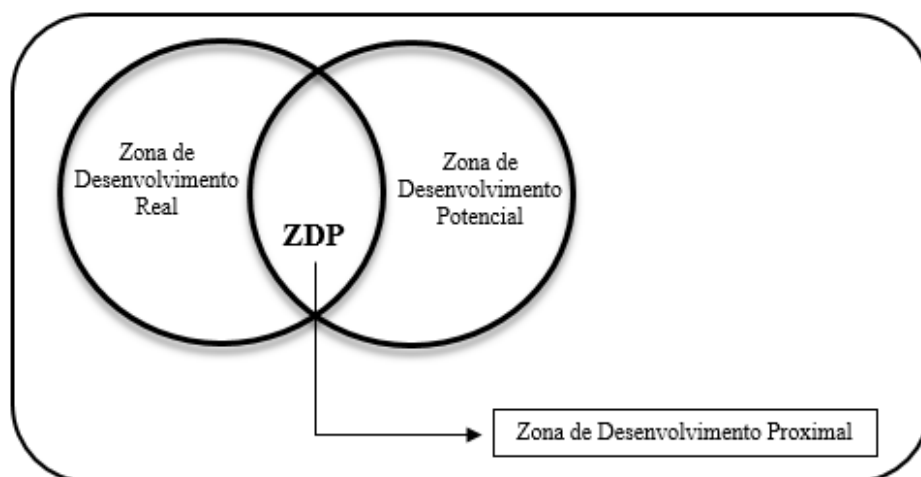
Na teoria sociointeracionista de Vygotsky, o docente assume papel de mediador do processo de aprendizagem, a partir do planejamento das atividades de intervenção e experiências. Este ator do processo educacional representa o elo de ligação do conhecimento disponível no ambiente e o aluno, e interfere diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual representa

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

A ZDP se faz presente entre a zona de desenvolvimento real (aquilo que o indivíduo sabe fazer sozinho) e a zona de desenvolvimento potencial (aquilo que é possível fazer a partir do acompanhamento de outro indivíduo mais experiente), conforme ilustrado na Figura 3. Para o autor, essa é a área de desenvolvimento mais importante, pois é uma região que fica entre o que já foi aprendido e o que está em processo, permitindo intervenções e possibilitando transformações nos estudantes.

Figura 3

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)



Nota. Fonte: Elaborado pelo autor com base em Vygotsky (1991).

Vygotsky (1991) enfatiza que essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental, pois se concretiza a ação transformadora do conhecimento no indivíduo. Aqui evidencia-se o verdadeiro diferencial da Teoria de Vygotsky para a educação de nível superior. Ao articular conhecimento e realidade da vida cotidiana, o

estudante, munido desse saber científico é capaz de interferir de forma significativa, visando a transformação/mudança da realidade mais próxima. Dessa forma, ele passa a utilizar o cenário social de forma proveitosa com o intuito de atuar em função de um fim comum para a coletividade.

Segundo Oliveira (1997), as fomentadoras do aprendizado, no caso em questão a Universidade, devem estar aptas a formar profissionais especializados, mas também, pesquisadores que possam contribuir com as problemáticas do seu tempo e da sua ciência. Ao se apropriar de conceitos e métodos, o estudante pode construir e desenvolver o pensamento crítico fazendo-o interagir com o meio, abarcando assim a perspectiva de Vygotsky (1991), que afirma que o único bom ensino é aquele que aproxima o aluno do seu meio social.

Outro aspecto importante da concepção de Vygotsky (1991) é o entendimento de que a educação não pode ser vista como um processo contínuo de transmissão de conhecimento, baseado exclusivamente na repetição de “conteúdos e ensinamentos”. Para ele a educação deve possibilitar a criação, a construção e a vivência da e na realidade, em suas múltiplas interações com o meio e o próprio indivíduo.

As concepções de Vygotsky coadunam com a função transformadora da aprendizagem, uma vez que ele enfatizava que o ensino é um meio dos alunos utilizarem o aprendizado adquirido para problematizar o cotidiano, seu meio social. O conhecimento e a realidade, ao serem articulados, vão proporcionar uma maior possibilidade de instrumentalização do que se aprendeu no dia a dia daquele indivíduo. Sendo assim, ao terem liberdade para expressar suas dúvidas, angústias, medos e anseios – é provável que eles tenham alguma relação com o lugar social que esses alunos da graduação estão inseridos e, a partir do ato de partilha, eles possam refletir sobre os possíveis problemas existentes em suas vidas e que aquele conhecimento pode aprofundar suas compreensões.

Outro ponto que merece destaque na Teoria de Vygotsky é a mediação por meios digitais, que exige do professor reinventar e ressignificar sua prática de ensino, na busca por uma educação ativa, levando em consideração as tarefas que o estudante pode realizar com autonomia e aquelas que necessitarão de auxílio de outros, justificando sua intervenção (Duarte & Medeiros, 2020). Nessa perspectiva emerge as tecnologias educacionais, que se apresentam como apoio ao docente na diversificação de suas estratégias didáticas, em busca de uma aprendizagem significativa, com maior independência do aluno nesse processo.

2.3 As tecnologias educacionais e o ensino superior

O avanço dos meios digitais e a exploração das tecnologias de informação e comunicação, que ocorreram nas últimas décadas, reorganizaram como as pessoas vivem, se comunicam e aprendem. O mundo digital vem sendo incluído e apropriado em todos os ambientes, e o espaço educacional é um deles. Castro et al. (2015, p. 51) corroboram afirmando que “[...] as portas da escola se abrem às novas formas de acesso à informação, o que provoca mudanças nas relações e nos papéis exercidos pelos professores e alunos”.

Apesar disso, a absorção dessas tecnologias pela educação, deve ser vista como mecanismo de apoio ao ensino-aprendizagem, e não trazer à tona a discussão de que aquilo que é aprendido em sala de aula é inferior ao explorado no ambiente virtual, ou que os meios digitais sejam a única alternativa para o ensino atualmente. Bertholdo Neto (2018) defende que o apoio nessas ferramentas digitais não deve provocar tal ruptura, mas servir como meio de ampliação de aprendizados disponíveis e acessíveis ao aluno, promovendo sua independência acadêmica.

Dessa forma, a pedagogia tradicional, em que o educando é considerado personagem passivo e apenas receptor de conteúdos, se torna ultrapassada e ineficiente, e o novo contexto que se apresenta, democratiza o ensino e transforma a formação verdadeiramente emancipatória, fixando bases num espaço de aprendizagem colaborativo. Com a introdução das tecnologias educacionais, a relação dos atores envolvidos nesse processo: professor, aluno e conteúdo, são modificadas, aflorando novas formatações: (i) professor-tecnologia; (ii) aluno(s)-tecnologia; e (iii) professor-aluno(s)-tecnologia (Bacich et al., 2015; Coll et al., 2010).

Na visão dos autores, na relação professor-tecnologia, o docente, com o propósito de potencializar o saber a ser adquirido, tenta encontrar instrumentos que permitam observar, explorar ou desenvolver algum aspecto do discente, o qual não seria possível sem a ferramenta. A relação aluno(s)-tecnologia pode ocorrer individualmente ou em grupo, e essa interação, com os instrumentos tecnológicos, acontece de duas formas: primeiro o processo de ação-reflexão-ação, em que o aluno faz uma ação com o uso dos recursos, reflete sobre as consequências e age novamente; posteriormente, após o uso e a familiaridade com os instrumentos, ocorre o processo de reflexão-ação-reflexão, no qual o estudante primeiro reflete sobre a ação desejada, procurando antecipar suas consequências, para então agir efetivamente (Coll et al., 2010).

Por fim, a relação professor-aluno(s)-tecnologia, segundo os autores, se dá a partir da combinação das duas formatações anteriores, com o docente atuando como mediador na interação do estudante com a ferramenta, na busca de informação e construção de conhecimentos.

A dinâmica que ocorre no processo de aprendizagem, a partir dessas relações, precisa ser personalizada, pois os discentes não aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Para Bacich et al. (2015) ao personalizar o processo de ensino, professores e educandos precisam atuar em conjunto, delineando suas etapas, selecionando recursos, e considerando aspectos como o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como cada aluno aprende.

A introdução de meios digitais na educação ocorreu de forma tímida, por meio de atividades a serem desenvolvidas remotamente com entrega *online*, com o apoio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses ambientes permitem, de forma virtual, a interação de alunos e professores, a disponibilização de materiais e conteúdos, e a criação de atividades concernentes aos cursos.

[...] os AVAs são softwares que, disponibilizados na internet, agregam ferramentas para criação, tutoria e gestão de atividades [...] Constituídos com base no uso de diferentes mídias, linguagens e elementos de comunicação, a intenção dos AVAs é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente a plena interação de indivíduos e de grupos, viabilizando, por consequência, a construção do conhecimento. Deve-se observar que qualquer ambiente virtual pode ser usado para a aprendizagem, mas a sigla “AVA” é usada normalmente para denominar os softwares especialmente criados para fins educacionais (Silva, 2015, p. 19).

A intenção desses sistemas não é simplesmente reproduzir o ambiente de sala de aula, transferindo-os para o espaço virtual, mas sim, fornecer tecnologias que proporcionem aos alunos novas ferramentas que facilitem a aprendizagem. Porém, esses softwares exigem um conhecimento, por parte dos docentes e discentes, quanto aos recursos tecnológicos disponíveis e as funcionalidades existentes, uma vez que, embora a tecnologia permita um grande acesso às informações, ela, por si só, não promove condições de aprendizagem (Duarte & Medeiros, 2020).

Andrade (2002) expõe que ao buscar apoio nas tecnologias digitais de informação e comunicação, os educadores encontram certa dificuldade, o que demonstra carência desse conhecimento nesse público. Dessa forma, ao alinhar as metodologias necessárias para o desenvolvimento das aulas, ao perfil de alunos cada vez mais digitais, e as ferramentas de apoio disponíveis à aprendizagem, o professor se depara com a demanda de participar de treinamentos, com o propósito de inserir tais recursos em sua rotina (Andrade, 2002), uma vez que, segundo Aoun (2017), a tecnologia será uma constante nas próximas décadas.

A partir da discussão tecnológica proposta por Aoun (2017), já se considerava que o ensino passasse a ter mais suporte de meios digitais, porém, presumia-se um processo a ser construído paulatinamente, com apoio de pesquisadores da área, em congressos, fóruns e pesquisas desenvolvidas, entretanto, com a pandemia da COVID-19, as mudanças no sistema

educacional tiverem que ser realizadas rapidamente. Nesse novo contexto, as instituições de ensino viram a necessidade de buscar alternativas para garantir a continuidade das atividades letivas. As mais variadas tecnologias foram testadas a partir do ano de 2020, e foram sendo implementadas e utilizadas de acordo com as possibilidades dos docentes e discentes, bem como da infraestrutura e disponibilidade financeira das instituições. A saída encontrada pelas redes de ensino foi a adoção do ensino remoto emergencial, no qual o ensino presencial foi transportado para a tela de um *notebook* ou *smartphone*, se caracterizando como o caminho temporário para ofertar acesso aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos em sala de aula (Bozkurt & Sharma, 2020; Charczuk, 2020; Hodges et al., 2020; Rondini et al., 2020).

2.3.1 Ensino Remoto Emergencial e o *Blended learning*

A pandemia da COVID-19 causou grande barulho nas instituições de ensino superior, uma vez que a forma tradicional de ministrarem seus cursos não era mais aplicável para aquele momento atípico, sendo necessário adaptar suas aulas para formatos totalmente remotos e *online* (Bond et al., 2021; Iglesias-Pradas et al., 2021). De maneira repentina, sem qualquer planejamento e preparação, as organizações de ensino foram obrigadas a adotarem o ensino remoto emergencial (ERE) (Bond et al., 2021; Rondini et al., 2020), para que os currículos de seus cursos e o ano letivo não fossem completamente prejudicados (Hodges et al. 2020). Esse tipo de ensino, converte o ambiente presencial de sala de aula para um espaço virtual, mediado por ferramentas digitais educacionais, sendo a resposta temporária encontrada para circunstâncias de crise (Mohammed et al., 2020; Hodges et al., 2020).

Todavia, é necessário diferenciar o ensino remoto emergencial da aprendizagem *online* ou *e-learning*, uma vez que colocar essas duas modalidades de ensino no mesmo pedestal é fundamentalmente enganoso e errado (Fuchs, 2022). A aprendizagem *online* já vem sendo estudada e debatida nas últimas décadas sob diversas perspectivas (Fuchs & Karrila, 2021), sendo uma prática cuidadosamente planejada, com objetivos alinhados e paradigma já estruturado (Donham et al., 2022), e representa uma evolução natural do ensino à distância, a qual possível design instrucional que atende, a requisitos e exigências de acessibilidade, inclusão e de integração em diferentes contextos (Moreira & Schlemmer, 2020).

Todavia, no ensino remoto emergencial a palavra “emergência” já direciona para ‘contratempo e celeridade’, que remetem a ‘improviso’, sem o tempo adequado para considerar sua implementação (Ferri et al., 2020; Fuchs & Karrila, 2021). Fuchs (2022, p. 2) faz a analogia do ensino remoto emergencial como “um mero remendo em um pneu de bicicleta estourado

que ainda tem alguns quilômetros pela frente”, que se fez necessário para que as instituições e educadores continuassem suas atividades, e que os alunos alcançassem o propósito de aprender.

Moreira e Schlemmer (2020, p. 8) adicionam que o termo remoto significa “distante no espaço, e se refere a um distanciamento geográfico”, no qual, direcionado ao ambiente educacional, pressupõe ao afastamento da presença física de alunos e docentes da sala de aula. Nessa modalidade, o processo de ensino é realizado em rede, em que o professor se utiliza de uma comunicação bidirecional, por meio de vídeo-aula ou aula expositiva, a partir de *softwares* para videoconferências, com encontros síncronos, seguindo os princípios do ensino presencial. Assim sendo, a presença física do docente e do discente são substituídas por uma presença digital, numa sala de aula virtual.

No ensino remoto o foco está em apresentar alternativas para a transmissão do conteúdo, sendo que esse é registrado, gravado e disponibilizado para ser acessado e revisto posteriormente pelos alunos (Moreira & Schlemmer, 2020). Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar à distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de ferramentas virtuais. Nessa modalidade, o processo de ensino-aprendizagem apresenta especificidades, como: a comunicação com o aluno, que pode ser síncrona ou assíncrona; o uso mais acentuado de recursos tecnológicos e digitais; e, principalmente, o planejamento no que refere à gestão do tempo das ações, como na apresentação de conteúdo, nas intervenções e perguntas, tempo para leitura e aprofundamento do aluno, e meios e técnicas de avaliação da aprendizagem (Garcia et al., 2020).

Além disso, no ensino remoto fatores como a escolha do método de apresentação do conteúdo, à manutenção da atenção do discente, o interesse e à motivação do aluno e a avaliação dos resultados da aprendizagem, ganham notório valor, sendo o principal desafio do professor nessa prática pedagógica (Garcia et al., 2020).

Durante as restrições causadas pela pandemia de coronavírus, as mudanças no sistema educacional foram rápidas. No entanto, mesmo que o ensino presencial volte aos padrões anteriores, a literatura sugere que esse período desafiador pode ser uma oportunidade para inovar na educação. Isso se deve ao fato de que tanto professores quanto estudantes não serão os mesmos após a experiência do ensino remoto emergencial (Rondini et al., 2020).

Nesse caminho, Belo et al. (2021) enfatizam que, embora possa ocorrer evoluções no *modus operandi* da educação no país, a relação professor-estudante é essencial, pois permite sanar muitos dos problemas de aprendizagem dos alunos, uma vez que o docente, em sala de aula, é capaz de identificar as dificuldades presentes, seja em relação a metodologias de ensino, abordagem de conteúdo e/ou métodos de avaliação, e criar mecanismos para resolvê-las. Dessa

forma, o discente é capaz de assimilar o que está sendo explorado em aula e, conseqüentemente, aumentar a sua absorção de conhecimento (Oliveira & Souza, 2020).

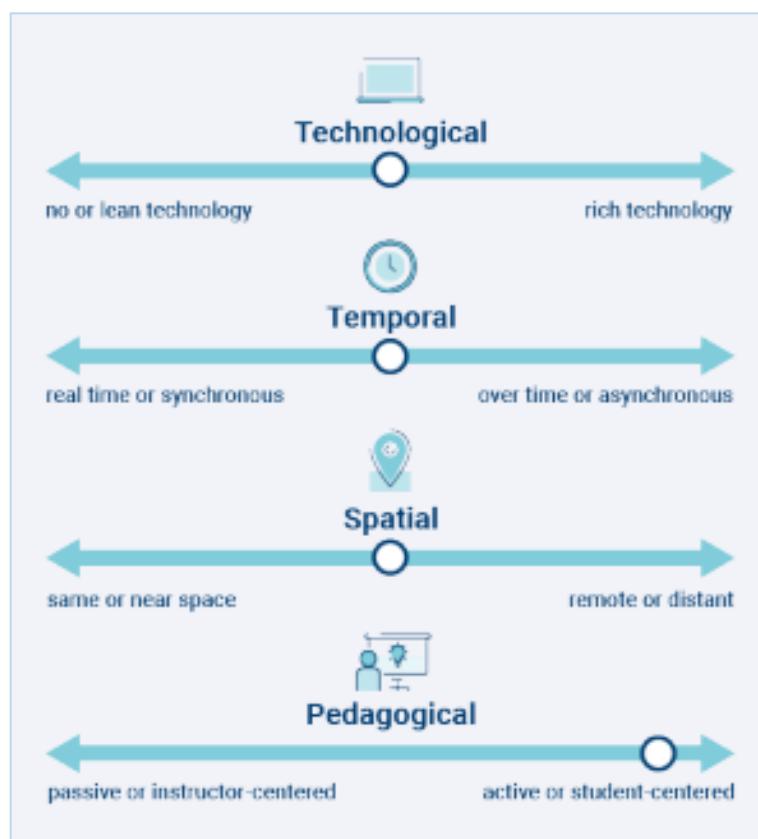
O ensino remoto emergencial deixou claro que as tecnologias precisam ser inseridas no contexto acadêmico, de forma planejada, afim de contornar possíveis desigualdades entre os alunos, uma vez que cada um possui uma forma de aprender diferente (Ferri et al., 2020). Dessa forma, surgem discussões a respeito de arquiteturas de sala de aula, que possam utilizar dos potenciais tecnológicos e virtuais disponíveis, com a intervenção do professor em determinados momentos, de forma controlada e direcionada. Nessa direção, um conceito pedagógico do século XXI recebeu destaque nos diálogos educacionais nos últimos anos, o ensino híbrido, ou *blended learning (b-learning)*, que se destaca, pois, ‘combina’ e utiliza o que há de melhor do ensino presencial e experiências *online* (Bacich et al., 2021).

O *blended learning* se caracteriza pelo uso de soluções combinadas, envolvendo a interação em três contextos diferentes e concomitantes: (i) entre atividades presenciais e virtuais; (ii) entre abordagens pedagógicas; e (iii) entre recursos tecnológicos (Moreira & Schlemmer, 2020). O enredo do ensino híbrido se efetiva à medida que a interação das estratégias pedagógicas condiciona a diversificação de instrumentos educacionais e a exploração de ambientes variados e distintos.

Joosten et al. (2021) complementam essa abordagem ao defenderem que no ensino híbrido, ou aprendizagem combinada, há a interação de quatro dimensões: tecnológicas, temporais, espaciais e pedagógicas, sendo que o modelo desenhado dependerá dos requisitos do curso, das necessidades dos alunos e da experiência e conforto do professor. A Figura 4 ilustra o modelo quadridimensional da aprendizagem híbrida ativa, defendido pelos autores.

Figura 4

Modelo quadridimensional de aprendizagem híbrida



Nota. Fonte: Joosten et al. (2021, p. 20).

No contexto do modelo de ensino híbrido, se observa uma movimentação dos marcadores mais à direita na maioria das dimensões. Quando se trata de tecnologias, tempo e espaço, o professor possui flexibilidade para adotar uma maior ou menor quantidade de ferramentas tecnológicas, bem como para escolher entre encontros síncronos ou assíncronos, e entre formatos presenciais ou remotos. Essas escolhas dependem da configuração e especificidades da disciplina e de como o conteúdo será trabalhado. Um dos fatores-chave para o sucesso desse modelo, segundo Jossten et al. (2021), é a dimensão da pedagogia, que se afasta das abordagens centradas no instrutor em favor de abordagens mais ativas e centradas no aluno.

Em relação à aprendizagem centrada no estudante, Bacich et al. (2021) descrevem alguns princípios orientadores na intenção de fornecer diretrizes para educadores na implementação e aplicação dessa abordagem, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5*Princípios da aprendizagem centrada no aluno*

Nota. Fonte: Bacich et al. (2021, p. 5).

Considerando os princípios apresentados, torna-se claro que uma abordagem educacional híbrida deve se basear nos fundamentos da aprendizagem ativa (Bacich et al., 2021). É por meio da prática que os estudantes constroem conhecimento em um novo ecossistema de aprendizado, promovendo o desenvolvimento de habilidade e competências essenciais para sua formação integral. Nessa perspectiva, mais importante do que os modelos de implementação é manter a aprendizagem ativa como pano de fundo, afim de não perder as oportunidades de inovação desencadeadas pelas transformações ocorridas nos últimos anos.

Schlemmer e Moreira (2022) adicionam, ainda, que no *b-learning* o processo educativo se constrói, também, a partir da inter-relação de linguagens (textual, oral, gestual, gráfica e computacional) e tempos (síncronos e assíncronos), representando elementos que se constituem uma outra forma de pensar e fazer educação. Joosten et al. (2021) concluem que a aprendizagem híbrida ou aprendizagem combinada, é tradicionalmente considerada como a integração de diversos meios ou tecnologias que permite uma combinação de modalidades de aprendizagem, presencial e *online*, levando potencialmente a uma redução do tempo presencial em aula.

Na visão de Bacich et al. (2015, p. 74) a modalidade de ensino híbrido “está enraizada em uma ideia de educação híbrida, em que não existe uma forma única de aprender e na qual a

aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços”. Moran (2015) ratifica ao expressar que a palavra “híbrido” remete a misturado, mesclado, e quando se associa a educação fortalece essa interpretação, uma vez que o ensino sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias e públicos. O *b-learning* constrói cenários educacionais dinâmicos, a partir da integração da sala de aula com o *online*, e busca combinar a pedagogia tradicional com novas abordagens (Schiehl & Gasparini, 2016).

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa, como estratégia para solucionar a questão da evasão escolar de alunos de cursos à distância (Macdonald, 2018). Esses estudantes se sentiam abandonados, sendo essa a alternativa encontrada para motivá-los, uma vez que proporcionaria maior contato com os professores. Apesar dessa origem, conquistou o *status* de ensino com metodologias ativas, e, pensado a partir da convergência do ambiente virtual e presencial, tem se apresentado como a estratégia para despertar o protagonismo nos estudantes.

O ensino híbrido não é somente um método que combina a educação *face-to-face* e *online*, multiplicando os canais de acesso ao conhecimento por parte do discente (Filipe & Orvalho, 2004), ou apenas formas diferentes de provocar a curiosidade ou tornar a aprendizagem mais polissêmica (Brito, 2020). Nesta modalidade de ensino os espaços físicos e *online* se interpenetram, e a mediação pedagógica no ambiente virtual tem subsídio e aporte complementar da sala de aula, garantindo a indivisibilidade dos fenômenos trabalhados (Pasin & Delgado, 2017).

Neste ponto, é válido enfatizar que o ensino híbrido enseja ações pedagógicas indissociáveis em um campo misto, isto é, as práticas ou estratégias utilizadas pelo docente necessitam dos dois espaços (físico e virtual) para serem finalizadas, dando a ideia de completude, ou seja, o conhecimento a ser construído pelo aluno somente se dará a partir da interação do *online* com a sala de aula. Neste caso, Brito e Santos (2019) explicam que a ação docente deve considerar dois elementos importantes: a Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico (TCPP) e a Organização de Conteúdos por Ações Pedagógicas (OCAP).

Na **Triagem de Conteúdos por Potencial Pedagógico (TCPP)** é preciso que o docente separe os conteúdos que mais bem se adequam a cada tipo de aprendizagem (presencial ou on-line). Para tanto, é preciso considerar indicadores, como grau de envolvimento e motivação, possibilidade do uso de diferentes recursos, maior expectativa de bons resultados, melhor acompanhamento e diálogo, inclusão digital, desenvolvimento da autonomia e criatividade, possibilidade de contato com outras fontes de informações. A **Organização dos Conteúdos por Ações Pedagógicas (OCAP)**, [...] é a definição dos recursos pedagógicos, das estratégias de abordagens e das experiências necessárias à aprendizagem (Brito & Santos, 2019, p.317-318, grifo nosso).

Além desses elementos, Brito (2020) destaca que é necessário definir e identificar o papel de alunos e professores em cada estratégia, assim como a devida separação e escolha dos recursos didáticos digitais e materiais pedagógicos apropriados. E conclui que “o ensino híbrido se trata de um novo estilo de ensinagem que ‘faz a informação fluir’ harmonicamente, do ciberespaço para o ambiente presencial, e vice-versa, sem as famosas quebras de raciocínio” (Brito, 2020, p. 9), típicas de outras modalidades.

Nessa direção, ao assinalar outros benefícios e objetivos do *blended learning*, Roza et al. (2019, p. 203) deixam claro que se trata de um paradigma contemporâneo de educação que procura

potencializar a aprendizagem por meio da tecnologia; equilibrar a aprendizagem individual com a coletiva; integrar os espaços físicos com os virtuais; atribuir um papel mais interativo ao professor e mais autônomo aos estudantes; personalizar a aprendizagem (ao permitir que atenda ao ritmo e estilo de aprendizado dos estudantes); flexibilizar tempos e espaços, entre outros (Roza et al., 2019, p. 203).

Ao reivindicar uma maior independência para os alunos, o ensino híbrido proporciona uma flexibilização nos horários das atividades a serem desenvolvidas. Isso favorece a disciplina e comprometimento com os estudos, dado que o próprio discente tem a liberdade de escolher onde e como irá se dedicar ao aprendizado (Spinardi & Both, 2018). Horn e Staker (2015) recomendam que esse local de estudo seja distinto do lar, a fim de minimizar a influência de diversos fatores que podem afetar a concentração e, conseqüentemente, comprometer o processo de aprendizagem.

Apesar de a liberdade e autonomia conferirem a sensação de relaxamento ou negligência, cabe ao professor, durante os encontros presenciais, criar momentos de interação entre os alunos que valorizem a relação interpessoal na turma. Nesse contexto, o professor desempenha o papel de orientador e supervisor, dando prioridade a atividades que complementem as realizadas de forma virtual (Spinardi & Both, 2018). O desafio do educador vai além da simples inclusão de recursos digitais em suas práticas de ensino presencial (Schneider, 2015); ele deve repensar os espaços de ensino e aprendizagem para integrar atividades realizadas *online* ou remotamente com aquelas conduzidas presencialmente em sala de aula. Além disso, o foco deve ser no desenvolvimento de experiências educacionais que promovam a colaboração e a comunicação, oportunizando ao discente uma participação efetiva na construção de seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, Freire (2002) sustenta que o aprendizado se concretiza quando os educandos são instigados a compreender o que ocorre ao seu redor, a estabelecer suas próprias conexões e a construir um saber que faça sentido para suas vidas. À medida que os estudantes

percebem a razão por trás de uma atividade específica, quebram a percepção de que o professor está enrolando na aula (Castro et al., 2015).

Dessa forma, é possível proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, envolvente e personalizado, permitindo a cada aluno a chance de aproveitar ao máximo os momentos *online* e presenciais (Spinardi & Both, 2018; Horn & Staker, 2015). Razão pela qual essa modalidade de ensino é apontada como sendo a oportunidade de oferecer o que há de melhor do *face-to-face* e do virtual, isto é, extrair o melhor de ambas as abordagens.

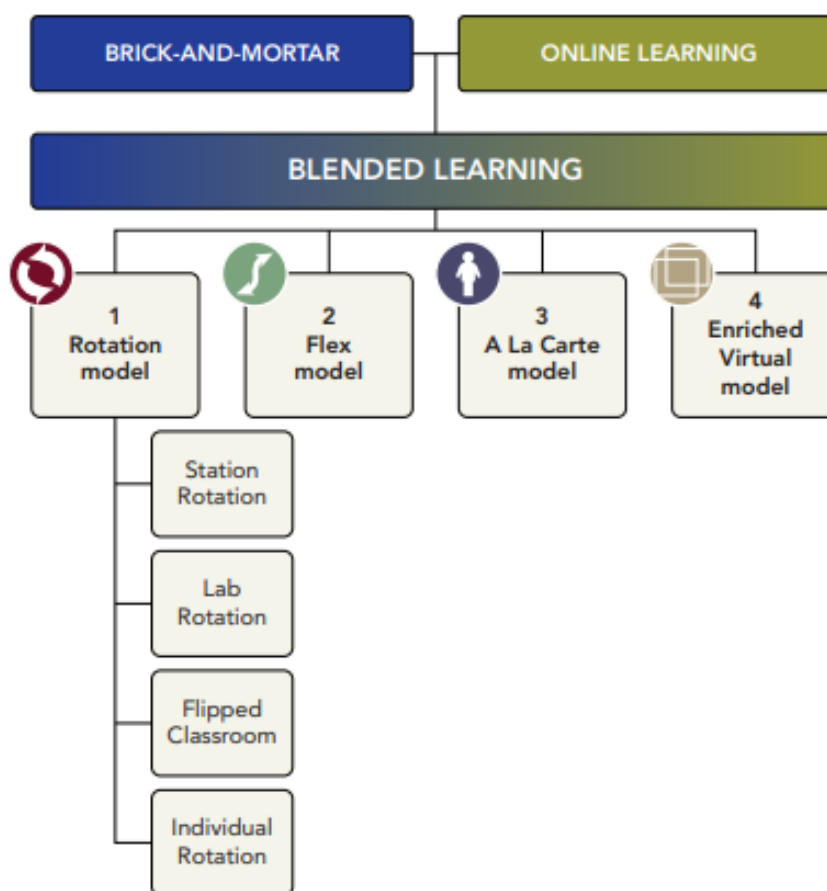
2.3.2 Panorama dos modelos do *blended learning*

Nesse ambiente diferenciado de ensino-aprendizagem, Horn e Staker (2015) propõem e organizam modelos que caracterizam o *b-learning*, sendo adaptados e planejados conforme o propósito de cada disciplina, os problemas enfrentados, público-alvo, tipo de equipe, papel do professor, espaço físico, dispositivos, entre outros. Para Schiehl e Gasparini (2017) esses modelos são categorizados em sustentados ou disruptivos.

O primeiro grupo se refere àqueles que possibilitam uma adaptação gradativa nas organizações educacionais, com o propósito de melhorar o ensino-aprendizagem sem provocar um choque aos atores envolvidos, por isso são desenvolvidos com mais tranquilidade e sem causar uma fratura ao paradigma tradicional. Neste lugar, a aprendizagem se dá a partir de duas perspectivas: extrínseca e intrínseca, a primeira valida a criação de rotinas, hábitos, procedimentos, especialmente, em iniciantes; a segunda prioriza o conhecimento, sem se preocupar com a atribuição de nota ou recompensa (Schiehl & Gasparini, 2017).

Já os modelos disruptivos rompem com a forma convencional de ensino, e aprimoram os modelos sustentados, ao serem desenvolvidos, em boa parte do tempo, de maneira virtual. Aqui há uma ruptura na representação da sala de aula, pois se quebra o conceito de espaço físico, e no papel do professor, que passa a atuar com uma equipe interdisciplinar (Schiehl & Gasparini, 2017).

Isto posto, os quatro modelos mapeados por Horn e Staker (2015) são: Modelo de Rotação (*Rotation model*); Modelo Flex (*Flex model*); Modelo à La Carte (*Self-Blend model*); e Modelo Virtual Enriquecido (*Enriched-Virtual model*). O Modelo de Rotação se subdivide em quatro: Rotação por Estações (*Station-Rotation model*); Laboratório Rotacional (*Lab-Rotation model*); Sala de Aula Invertida (*Flipped-Classroom model*); e Rotação Individual (*Individual-Rotation model*). A Figura 6 ilustra o esquema apresentado pelos autores.

Figura 6*Modelos de Ensino Híbrido*

Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 38)

O Modelo de Rotação, e seus submodelos, permite que o aluno reveze ou circule por diferentes modalidades de aprendizagem, sob supervisão do professor, sendo que uma delas deve ser virtual (Andrade & Monteiro, 2019). O ciclo se configura com os estudantes alternando entre o ensino *online*; aquele conduzido pelo docente em pequenos grupos; e as atividades registradas em papel e realizadas em suas mesas (Horn & Staker, 2015). Eles também podem alternar entre o ensino *online* e algum tipo de discussão ou projeto realizado com toda a turma. “O fundamental é que o professor, ou o relógio, anuncie que chegou a hora de trocar, e todos mudem para sua próxima atividade designada” (Horn & Staker, 2015, p. 42).

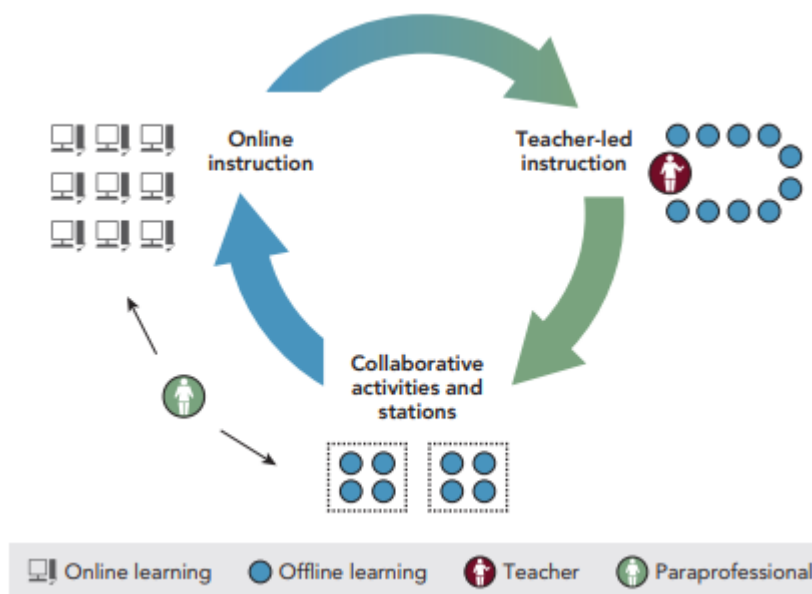
A Rotação por Estações, primeiro submodelo apresentado por Horn e Staker (2015), ocorre dentro de uma sala de aula ou de um conjunto delas, sendo a atividade organizada de modo que os alunos realizem tarefas diferentes e complementares, em estações de trabalho definidas a partir dos objetivos de aprendizagem do conteúdo proposto. Assim, após a divisão de grupos, os estudantes circulam por todas as estações, observando o tempo determinado para este fim, repetindo esse roteiro até que todos os exercícios propostos tenham sido executados.

“Em uma das estações, por definição, há uma atividade que é mais autônoma e pode ser realizada de forma remota” (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021, p. 12).

A Figura 7 representa como esse modelo de ensino híbrido acontece.

Figura 7

Modelo de Rotação por Estações



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 56).

Nesta dinâmica, o docente identifica qual estação requer instruções mais detalhadas, e que contemple aprendizagens essenciais, para então atuar de forma direta, mais próxima dos alunos, para que o objetivo daquela tarefa seja alcançado (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021). No planejamento de cada ambiente o professor deve atentar para: (i) que haja independência entre eles, ou seja, que a atividade seja executada sem a necessidade do conteúdo aprendido em outro posto; (ii) que o aluno explore em determinado momento o trabalho individual e, em outros, a ação colaborativa; (iii) que se personalize a aprendizagem, utilizando de diversas estratégias, como vídeos, pesquisas, leituras; e (iv) que o estudante não tenha um local específico para iniciar ou finalizar a atividade, isto é, que inicie ou finalize a aula em qualquer estação de trabalho (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

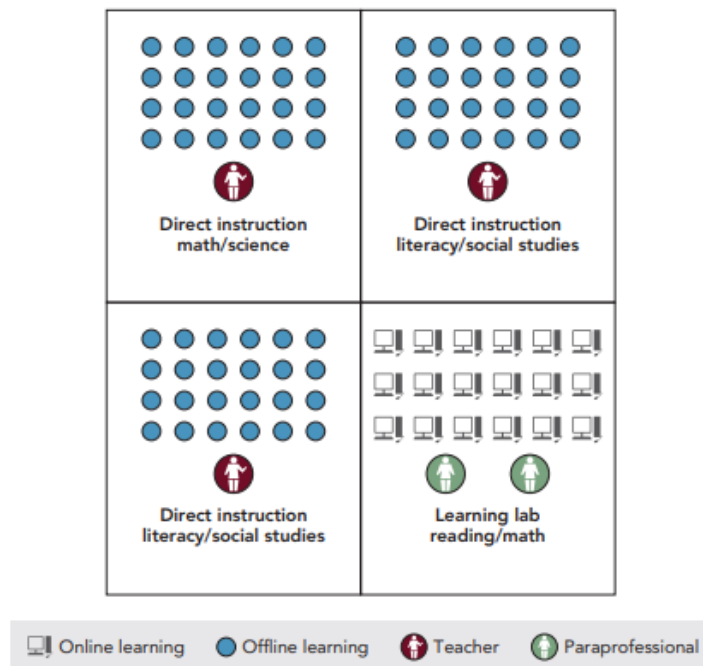
O Laboratório Rotacional se assemelha a Rotação por Estação, no entanto, o professor faz uso de dois ambientes: a sala de aula e um laboratório de informática (ou outro ambiente ao qual seja possível a utilização de meios eletrônicos *online*). Neste modelo de ensino híbrido, o educador fixa um tempo de permanência em cada ambiente, sendo que ao final, os alunos trocam de espaço. Assim, no planejamento das estações, o docente deve construir atividades

independentes, para que não incorra em dificuldades aos estudantes em iniciar uma delas (Machado et al., 2017).

Na Figura 8 é possível visualizar os momentos presenciais e *online* do Laboratório Rotacional.

Figura 8

Modelo de Laboratório Rotacional



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 57).

Esse modelo de ensino híbrido permite que os discentes aprendam, sobre um mesmo assunto, por meio de diferentes perspectivas. Durante a organização das atividades, no momento *online*, o professor deve valer-se de estratégias que viabilizem o estudo individualizado, e que permitam identificar os progressos ou dificuldades dos estudantes durante o percurso. Além disso, é válido que haja o apoio de monitores/tutores, para que as atividades não sejam realizadas de forma desacompanhada (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

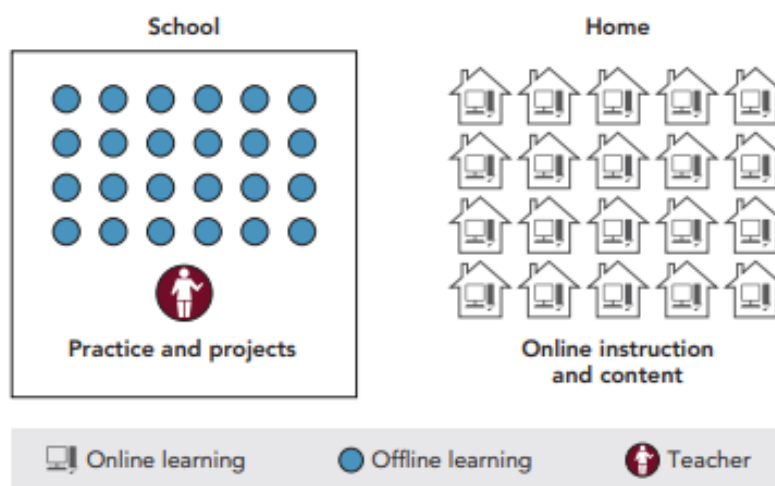
O modelo de Sala de Aula Invertida ressignifica os tempos e espaços educacionais, uma vez que o momento de exposição do conteúdo se inverte. Nessa estratégia, o aluno tem contato com o material previamente, ou seja, antes do encontro presencial em sala. Valendo-se do meio digital, o discente estuda conforme seu ritmo, fora do ambiente escolar, e o tempo de aula, sob acompanhamento do professor, é dedicado para o esclarecimento e discussões de pontos duvidosos, aprofundamento do aprendizado, realização de atividades, troca com os pares

e a construção ativa e coletiva de conhecimentos (Machado et al., 2017; Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

A configuração do modelo de Sala de Aula Invertida está ilustrada na Figura 9.

Figura 9

Modelo de Sala de Aula Invertida



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 58).

Na preparação das atividades, utilizando a Sala de Aula Invertida, o professor deve priorizar àquelas em grupos, a partir de metodologias ativas, como estudo de casos; prática baseada em projetos ou em problemas; entre outras, as quais transfiram o protagonismo da aprendizagem dos educadores para os estudantes, e que os docentes auxiliem, pontualmente, quando necessário.

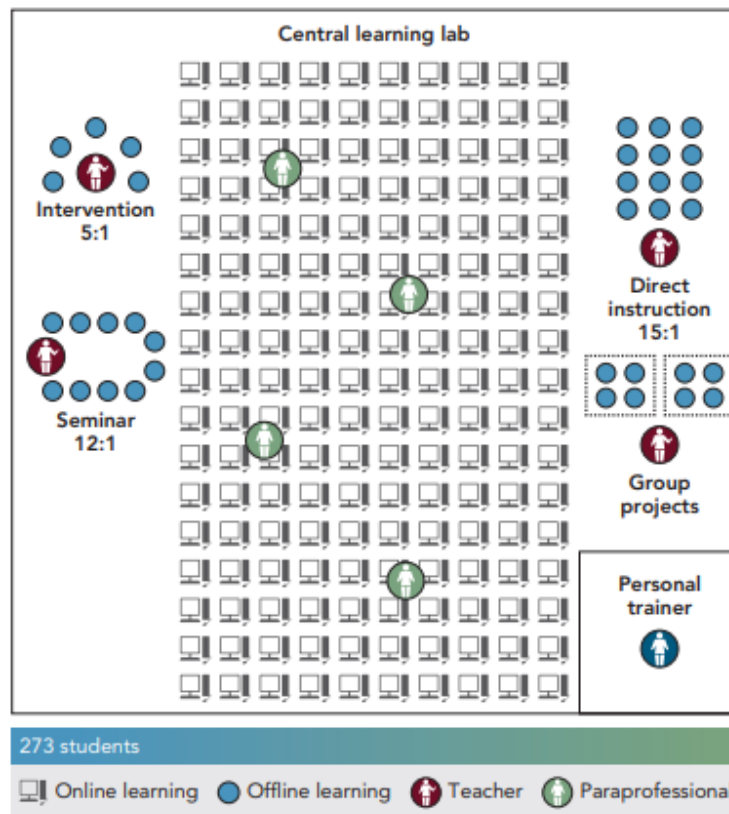
Schmitz (2016) apresenta quatro pilares da aprendizagem invertida, e nomeia-os de FLIP, sigla para: F (*Flexive Environment*), L (*Learning Culture*), I (*International Content*) e P (*Professional Educator*). Assim sendo, esse modelo de ensino híbrido deve: **1º**) criar espaços, disposição de conteúdos e avaliações flexíveis, favorecendo a liberdade e independência dos alunos; **2º**) alterar a cultura de ensino passivo, presente no modelo tradicional, isto é, transferir o protagonismo da aprendizagem para o estudante, e não mais centrada no docente; **3º**) priorizar o conteúdo dirigido, ao qual, no momento do planejamento das atividades, os professores devem identificar quais conteúdos serão acessados individualmente, e àqueles que terão o seu apoio direto; e **4º**) transformar o papel do educador em mediador da aprendizagem, demandando *feedbacks* imediatos em aula, avaliando o trabalho e direcionando os discentes para o seu pleno desenvolvimento.

Por fim, o último submodelo do Modelo de Rotação é a Rotação Individual, caracterizado como disruptivo, uma vez que prioriza a personalização da aprendizagem e o estudo individualizado. Nesta modalidade, são construídos roteiros específicos de atividades, planejados a partir das necessidades de cada aluno. Dessa forma, cada estudante terá um plano de estudo próprio, a partir do qual fará as rotações nas estações que contribuem para seu aprendizado, sem a obrigação de passar por todos os postos (Machado et al., 2017; Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

Com base na Figura 10 observa-se os momentos e as estratégias que o professor pode utilizar na Rotação Individual, assim como sua configuração em números de participantes.

Figura 10

Modelo de Rotação Individual



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 58).

Na estruturação dos roteiros do Modelo de Rotação Individual, o professor deve indicar quais atividades são indispensáveis para suprir as deficiências de aprendizagem dos alunos, com base numa avaliação diagnóstica, realizada por ele ou por um software/plataforma, em que se reconhecem as dificuldades e facilidades de cada discente, permitindo, assim, que sejam realizadas tarefas que associem as estratégias com que ele aprende (Machado et al., 2017;

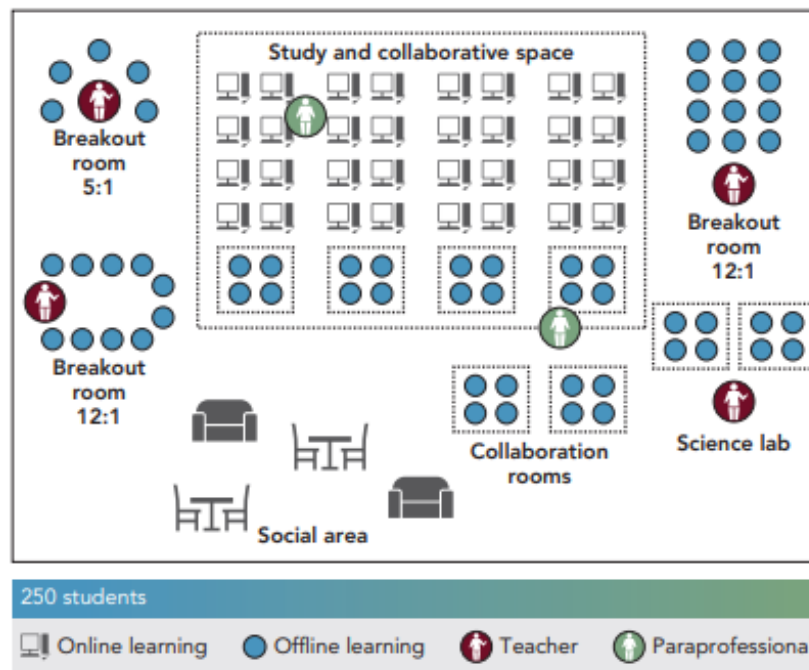
Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021). “Esse modelo considera cada estudante como um ser individual que possui seu tempo, ritmo e necessidades diferentes” (Machado et al., 2017, p. 17).

Refletindo sobre o Modelo Flex, também disruptivo, este tem como base o ensino *online*, embora às vezes ocorram atividades presenciais. E será no trilho das atividades presenciais que a configuração se dará flexível, uma vez que o professor poderá valer-se de ensino de grupo pequeno, projetos de grupo e tutoria individual, variando a intensidade de suplementação do ensino virtual, ou seja, a quantidade de encontros docente-alunos, podendo ocorrer diária ou esporadicamente (Horn & Staker, 2015).

A configuração do ambiente colaborativo e das salas de apoio, sugeridas pelos autores, no Modelo Flex são apresentadas na Figura 11.

Figura 11

Modelo Flex



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 59).

Assim como no modelo de Rotação Individual, o Modelo Flex segue um roteiro personalizado de atividades que serão estudadas *online*. O professor se faz presente em sala, e disponível para oferecer ajuda quando solicitado. Aqui os alunos aprendem juntos e de forma colaborativa, e o docente fornece apoio a partir de uma base adaptativa (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

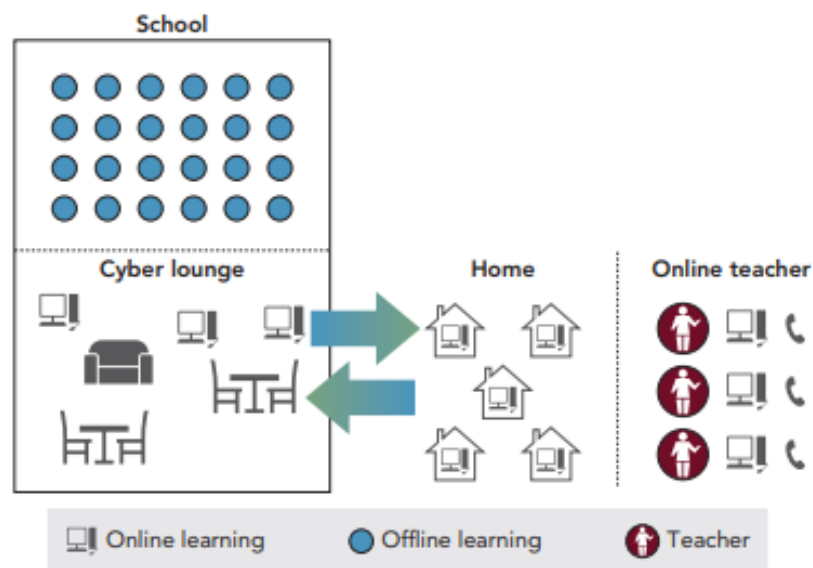
Outra abordagem existente é o Modelo à La Carte, que se destaca pela realização de um ou mais componentes curriculares inteiramente *online*. Nesse modelo, um professor designado atua virtualmente, tanto no formato síncrono quanto assíncrono, enquanto as demais disciplinas são realizadas presencialmente em sala de aula (Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2021).

Comunicação assíncrona ocorre de modo diferido, não sincronizado, não exige a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para comunicarem entre si. Comunicação síncrona ocorre de forma sincronizada, implica que os participantes se encontrem num mesmo espaço e em tempo real (Moreira & Barros, 2020, p. 2).

A Figura 12 ilustra a dinâmica do Modelo à La Carte, em que o ensino presencial, ocorre na sala de aula, e o virtual, realizado em casa e com apoio do professor *online*.

Figura 12

Modelo à La Carte



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 59).

Nessa experiência, a sistematização do que será estudado é de responsabilidade do aluno, sob colaboração do professor, conforme os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Além disso, o docente encarregado do componente curricular acompanha os estudos, a evolução da turma, realiza *feedbacks* e avaliações, tudo, no ambiente virtual (Bacich et al., 2015).

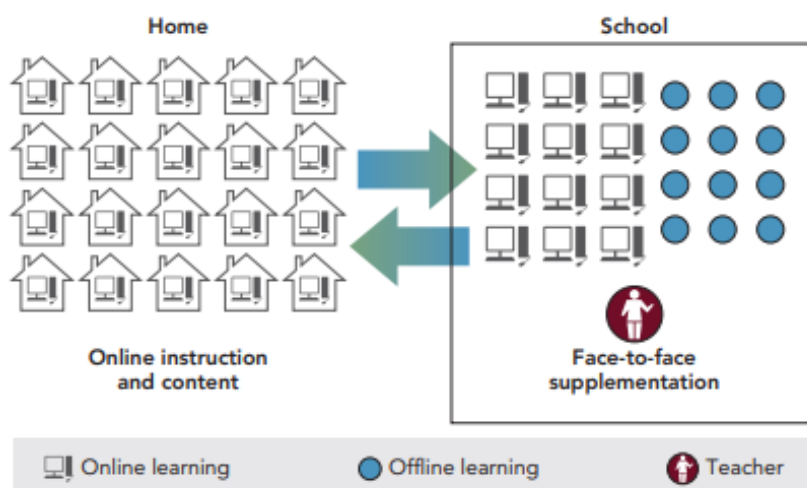
Por fim, o quarto modelo de ensino híbrido é o Virtual Enriquecido, que se configura pela divisão entre momentos presenciais obrigatórios e o estudo *online* em horários livres,

estruturados durante a semana. Horn e Stalker (2015) exemplificam que a aprendizagem pode ser oferecida presencialmente nas terças e quintas-feiras, e permitir que os alunos façam o resto do trabalho *online*, de onde preferirem, e de forma independente, nas segundas, quartas e sextas-feiras. Outra possibilidade é condicionar a presença do estudante em sala de aula, conforme seu progresso, isto é, alunos com desenvolvimento abaixo do esperado devem ter maior frequência de encontros presenciais.

Apoiando-se no que foi defendido pelos autores, a Figura 13 valida a estrutura do Modelo Virtual Enriquecido, sendo que no ambiente educacional, juntamente com o apoio do docente, os alunos também podem fazer uso de meios digitais.

Figura 13

Modelo Virtual Enriquecido



Nota. Fonte: Horn & Staker (2015, p. 60).

Esse modelo é o mais parecido com o modelo semipresencial, no qual parte das aulas acontece presencialmente e parte *online*, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Aqui há uma diferenciação da Sala de Aula Invertida, pois os alunos muito dificilmente se encontram com o professor todos os dias. E por reivindicar, obrigatoriamente, experiências presenciais, se diferencia do ensino totalmente *online* (Machado et al., 2017; Horn & Staker, 2015).

Uma vez apresentado os quatro modelos propostos por Horn e Stalker (2015) para o ensino híbrido, é válido destacar que entre eles não há uma hierarquia de importância e de qualidade, isto é, que um seja melhor ou pior que o outro, tampouco exista uma ordem para sistematização e aplicação em sala de aula. Cabe ao docente avaliar a estrutura institucional, as necessidades educacionais dos alunos e a realidade de ensino que possui, para, então, aplicar as

estratégias existentes, podendo valer-se da utilização de forma integrada, propondo atividades que contemplem uma ou mais metodologias ao longo do semestre/ano letivo.

No que diz respeito a configuração de alguns modelos, observa-se a valorização de atividades colaborativas, que ocorrem em grupos ou *online*. Essa dinâmica de aprender com os pares é defendida por teóricos construtivistas, ou socioconstrutivistas, como Vygotsky, o qual valoriza e excita a prática do aprender com o outro, por meio da mediação de alguém mais capaz.

Como já abordado, ao introduzir o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Vygotsky destaca a importância da mediação na transformação do conhecimento do aluno. Nesse sentido, uma vez que o educador reconhece as habilidades que o aluno pode executar independentemente, torna-se possível iniciar a ação educativa. O ensino, então, deve ser prospectivo, buscando impulsionar progressos além do que já foi assimilado. Por meio da interação com adultos e colegas mais experientes, o aluno é capaz de realizar atividades com auxílio, ampliando suas capacidades a partir do seu nível de desenvolvimento atual.

2.3.3 Híbridização do ensino: um olhar para a legislação

A integração entre o ensino presencial e o virtual já se consolidou como uma das tendências mais importantes da educação do século XXI (Horn & Staker, 2015), e o desenvolvimento de modelos institucionais mistos ou integrados, se apresentam como necessários a ampliação e diversificação do ensino superior. Essas práticas de *b-learning*, por suas características, também são denominadas como ensino semipresencial, e estão presentes nas regulamentações brasileiras desde 2001, sofrendo diversas adaptações ao longo dos anos.

Contudo, a Lei n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reforça, desde então, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, juntamente com a valorização da experiência extraescolar. Além disso, o art. 81 da referida lei torna claro que as instituições de ensino têm a prerrogativa de organizar componentes curriculares experimentais, diversificando suas abordagens educacionais.

Com base nesse dispositivo legal, surgiu a Portaria MEC n. 2.253/2001, que concedeu autorização às Instituições de Ensino Superior (IES) para oferecerem disciplinas por meio da modalidade não presencial. Essa regulamentação permaneceu vigente até 2004, quando foi revogada pela Portaria MEC n. 4.059. Esta última foi, por sua vez, revogada pela Portaria MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Em dezembro de 2018, entrou em vigor a Portaria MEC n. 1.428, que revogou os dispositivos da resolução anterior e ficou vigente até dezembro de 2019.

Nessa data, foi publicada a Portaria MEC n. 2.117, tornando-se o instrumento legal atual em vigor. Em seu art. 2º, esse dispositivo determina que

as IES poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso (Portaria MEC n. 2.117/2019, art. 2º).

Duas diferenças significativas entre a atual portaria e os normativos revogados são percebidas: em primeiro lugar, a concessão da prerrogativa para cursos nas áreas de saúde e engenharias, até então não permitidos, com exceção dos cursos de Medicina; e em segundo lugar, a exclusão da distinção entre dois percentuais para a oferta de carga horária na modalidade EaD, anteriormente estabelecidos em 20% e 40%, cada um com obrigações específicas a serem cumpridas. A portaria agora mantém apenas o percentual de 40%, ampliando assim a viabilidade de oferta nessa modalidade.

Outro progresso proporcionado por esse dispositivo refere-se aos critérios para a oferta de carga horária não presencial. Anteriormente, a autorização para essa modalidade estava condicionada a um Conceito Institucional e de Cursos mínimo, ou seja, havia a necessidade de um Conceito Institucional e Conceito de Cursos igual ou superior a 4 para que a oferta de 40% de atividades não presenciais fosse autorizada. A portaria em vigor, em seu artigo 8º, estabelece agora que

na fase de Parecer Final dos processos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos presenciais, será analisada a possibilidade de manutenção da oferta de carga horária a distância, até o limite de 40% da carga horária total do curso, se, além de atendidos os critérios estabelecidos pela Portaria Normativa MEC nº 20, de 2017, o curso obtiver conceito igual ou superior a três em todos os indicadores a seguir:

I - Metodologia;

II - Atividades de tutoria;

III - Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA; e

IV - Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC (Portaria MEC n. 2.117/2019, art. 8º).

Os critérios mencionados são igualmente exigidos nos processos de autorização de cursos presenciais, e o não atendimento de algum desses requisitos resulta no indeferimento do pedido de autorização. Adicionalmente, a portaria esclarece que a introdução de carga horária a distância em cursos presenciais deve estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação Superior, quando houver. Além disso, é necessário a inclusão de informações específicas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

§ 1º O Projeto Pedagógico do Curso - PPC deve apresentar claramente, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas, no momento do protocolo dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso (Portaria MEC n. 2.117/2019, art. 2º).

A portaria ainda impõe que o PPC deve detalhar o processo de integralização da carga horária das disciplinas oferecidas parcial ou integralmente a distância, e o plano de ensino de cada currículo deve incluir a descrição das atividades realizadas. Além disso, essa oferta deve ser amplamente comunicada aos estudantes matriculados no curso no período letivo anterior à sua implementação e divulgada nos processos seletivos, com identificação objetiva dos conteúdos, disciplinas, metodologias e formas de avaliação.

Complementarmente, a portaria determina que “para os cursos em funcionamento, a introdução de carga horária a distância deve ocorrer em período letivo posterior à alteração do PPC” (Portaria MEC n. 2.117/2019, art. 5º, parágrafo único). Ademais, os cursos oferecidos por instituições de ensino superior não credenciadas para a educação à distância, que prevejam a introdução de carga horária não presencial, não serão dispensados de avaliação externa *in loco*.

Além disso, se houver atividades extracurriculares que empreguem metodologias a distância, essas devem ser levadas em consideração para efeitos de inclusão no limite de 40%. Ainda assim, todas as atividades pedagógicas presenciais do curso que se beneficiar da prerrogativa de oferta de carga horária não presencial devem ser conduzidas exclusivamente nas dependências da instituição.

Essa modalidade de oferta, de acordo com o art. 4º da Portaria MEC n. 2.117/2019, tem foco na autonomia da aprendizagem, valendo-se de instrumentos didáticos e estratégias apoiados em tecnologias de informação e comunicação, com o intuito de alcançar os objetivos pedagógicos. Aqui a regulamentação já caracteriza a independência do aluno para estudar, incentivando o controle sobre o tempo e espaço, e ajustando-se à sua própria forma de adquirir conhecimentos ou habilidades, com a mediação de docentes, tutores e profissionais da educação com formação e qualificação compatíveis as atividades desenvolvidas.

A figura do tutor é reconhecida desde a Portaria MEC n. 4.059/2004, sendo esse

um profissional da educação com formação na área do curso e qualificados em nível compatível ao previsto no Projeto Pedagógico do Curso – PPC e no plano de ensino da disciplina, que deverão descrever as atividades realizadas a distância, juntamente com a carga horária definida para cada uma, explicitando a forma de integralização da carga horária destinada às atividades on-line (Portaria MEC n. 1.428, 2018, art. 7º).

Nota-se que o tutor tem o papel de mediar a interação dos alunos com o ambiente universitário presencial, provocando o interesse e a pró-atividade desses indivíduos no processo

de ensino-aprendizagem. O tutor é visto como a pessoa chave para assistir e ajudar os discentes, individualmente e coletivamente, garantindo a inter-relação personalizada e contínua desse no sistema, viabilizando a articulação entre o virtual e a sala de aula. Na mediação, os tutores auxiliam a superar as dificuldades, estimulando a fazer pesquisas que não se restrinjam ao material de estudo, e propondo práticas que vão além dos encontros (Barni, 2011).

Retomando as discussões do arcabouço regulatório do ensino híbrido no Brasil, um importante fato ocasionou uma mudança abrupta da forma como a educação, em todos os níveis, passaria a funcionar. A partir da declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), causada pelo novo coronavírus, e a sua posterior classificação como pandemia da COVID-19, o ensino precisou se adaptar.

Dessa forma, com a Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020, o Ministério da Educação autorizava, em caráter excepcional, para o ensino superior federal, a substituição das aulas presenciais, em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação, enquanto durasse a pandemia. Contudo, vedava essa autorização aos cursos de medicina, e as práticas de laboratório e de estágios dos demais cursos (Portaria MEC n. 343, 2020). Todavia, no dia 19 de março, dois dias após a primeira resolução, o ministério homologou a Portaria MEC n. 345, alterando a anterior, pois em seu artigo 1º fixava que a carga horária de aulas remotas não poderia ultrapassar o estabelecido pela legislação em vigor, o que, em tempos de emergência de saúde pública, não teria como se manter.

Assim, a nova resolução excluiu a obrigatoriedade de cumprir o estabelecido pela legislação em vigor, no caso o que determina a Portaria MEC n. 2.117/2019, com relação aos 40% de oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, conforme já exposto, e, também, permitia que cursos de medicina substituíssem àquelas aulas consideradas teóricas-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso (Portaria MEC n. 345, 2020).

No primeiro dia do mês de abril, em decorrência de uma Nota de Esclarecimento, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), abordando as implicações da pandemia da COVID-19 no calendário escolar, o governo federal adotou a Medida Provisória (MP) n. 934/2020. Segundo a MP as instituições de ensino superior estariam dispensadas de observar o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos dispositivos específicos, podendo, inclusive, para os cursos de Medicina, Farmácia, Enfermagem e Fisioterapia, reduzir sua duração, desde que o aluno totalizasse, no mínimo, 75% da carga horária do internato, para o curso de medicina, e 75% do estágio curricular obrigatório para os demais cursos (Medida Provisória (MP) n. 934, 2020).

E somente em 3 de abril de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria MEC n. 376, que estendeu, a excepcionalidade da suspensão das aulas, ou a sua substituição por atividades não presenciais, para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, por até 60 dias, prorrogáveis a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (Portaria MEC n. 376, 2020).

Além desses, diversos outros dispositivos legais foram promulgados, com o propósito de atender a excepcionalidade do cenário nacional e mundial. A Tabela 4 apresenta a continuidade dessas regulamentações que impactaram a educação superior e o seu ensino no País.

Tabela 4

Demais dispositivos legais

| Dispositivo | Principais pontos |
|--|--|
| Parecer CNE/CP n. 5/2020 (28 de abril de 2020) | Reorganiza o calendário escolar em todos os níveis de ensino e dá a possibilidade de cômputo de atividades pedagógicas não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, reduzindo a reposição de aulas presenciais ao final da situação de emergência (Parecer CNE/CP n. 5, 2020). |
| Portaria MEC n. 544/2020 (16 de junho de 2020) | Estende o período de excepcionalidade da substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas em meios digitais até 31 de dezembro de 2020 e autoriza a realização de estágios e de práticas em laboratórios também remotos, desde que obedecidas às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo CNE, sendo vedada a substituição daqueles cursos que não estejam disciplinados pelo Conselho (Portaria MEC n. 544, 2020). |
| Portaria MEC n. 572/2020 (1º de julho de 2020) | Institui o Protocolo de Biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino, e demais sistemas educacionais, visando à prevenção, controle e mitigação dos riscos de transmissão da COVID-19 nos ambientes escolares (Portaria MEC n. 572, 2020). |
| Parecer CNE/CP n. 11/2020 (07 de julho de 2020) | Aprova orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, quando definido o retorno gradual às aulas, de acordo com as autoridades sanitárias locais, e com base na Portaria MEC n. 572/2020 (Parecer CNE/CP n. 11, 2020). |
| Lei n. 14.040/2020 (18 de agosto de 2020) | Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, observando o disposto nas Portarias do MEC e dos Pareceres do CNE (Lei n. 14.040, 2020). |
| Parecer CNE/CP n. 15/2020 (06 de outubro de 2020) | Apresenta, para discussão, as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n. 14.040/2020, a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante a pandemia da COVID-19 (Parecer CNE/CP n. 15, 2020). |
| Portaria MEC n. 1.030/2020 (1º de dezembro de 2020) | Determina o retorno às aulas presenciais, das instituições de educação superior da rede federal de ensino, observado o Protocolo de Biossegurança instituído na Portaria MEC n. 572/2020, a partir de 4 de janeiro de 2021. Assim como, autoriza, de forma complementar, a |

| | |
|--|--|
| Portaria MEC n. 1.038/2020 (07 de dezembro de 2020) | utilização de recursos digitais, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas (Portaria MEC n. 1.030, 2020). Estende o período de autorização da substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas em meios digitais, determinado pela Portaria MEC n. 544/2020, para até 28 de fevereiro de 2021. E altera a Portaria MEC n. 1.030/2020, prorrogando o início das aulas presenciais para 1º de março de 2021 (Portaria MEC n. 1.038, 2020). |
| Resolução CNE/CP n. 2/2020 (10 de dezembro de 2020) | Institui Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para implementação do disposto na Lei n. 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais (Resolução CNE/CP n. 2, 2020). |

Nota. Fonte: Elaborado pelo autor.

Embora a Portaria MEC n. 1.038/2020 tenha determinado o retorno das aulas presenciais para 1º de março de 2021, a Resolução CNE/CP n. 2/2020, no seu artigo 31, estabelece

No âmbito dos sistemas de ensino federal, estaduais, distrital e municipais, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais, as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19 estabelecidas em protocolos de biossegurança.

Parágrafo único. As atividades pedagógicas não presenciais poderão ser utilizadas de forma integral nos casos de:

I - suspensão das atividades letivas presenciais por determinação das autoridades locais; e

II - condições sanitárias locais que tragam riscos à segurança das atividades letivas presenciais (Resolução CNE/CP n. 2, 2020).

Portanto, de acordo com o artigo supracitado, as normas e orientações estabelecidas continuaram em vigor diante do agravamento da pandemia da COVID-19 no primeiro semestre do ano letivo de 2021. Por isso, grande parte de redes e instituições de ensino permaneceram com as escolas fechadas e mantiveram atividades remotas alternadas com aulas presenciais ou somente atividades à distância desde janeiro de 2021 (Parecer CNE/CP n. 6, 2021).

Dessa forma, em julho e agosto do mesmo ano, foram emitidos, pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), o Parecer CNE/CP n. 6/2021 e a Resolução CNE/CP n. 2/2021, respectivamente, que definiram o retorno, prioritário, urgente e imediato, à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional (Parecer CNE/CP n. 6, 2021; Resolução CNE/CP n. 2, 2021). Contudo, deixou a cargo das IES à definição dessa retomada, desde que a carga horária prevista nos Projetos Pedagógicos de Cursos fosse mantida, e que os conhecimentos e práticas essenciais para o exercício da profissão não ficassem prejudicados.

Outra medida apresentada pela Resolução CNE/CP n. 2/2021 foi a possibilidade de reprogramação dos calendários escolares de 2021 e 2022, caso as instituições adotem aulas não presenciais ou que prorroguem o retorno ao ambiente educacional, uma vez que dada as medidas de segurança de cada localidade, os sistemas de ensino definirão seus respectivos calendários de retorno. Nesse contexto, em 27 de janeiro de 2022, o Conselho Nacional de Educação emitiu uma nota de esclarecimento reiterando a necessidade do retorno presencial, ao mesmo tempo que ressaltou a obrigação de garantir a segurança das comunidades escolares, incluindo estudantes, professores e funcionários (Nota de Esclarecimento MEC/CNE/CES, 2022).

Diante dessa dualidade entre a retomada dos ambientes educacionais e as variações nos níveis de contágio da COVID-19, observou-se uma desproporcionalidade nas medidas adotadas pelas instituições. O movimento de retomada, inicialmente cauteloso, revelou-se necessário para evitar que os déficits de aprendizado, identificados desde o ano de 2020, fossem ainda mais acentuados. Atualmente, novembro de 2023, embora algumas instituições de ensino ainda estejam com seus calendários letivos atrasados, os ambientes acadêmicos operam normalmente, em ritmo pré-pandemia.

Com o retorno das aulas presenciais, os órgãos reguladores do sistema educacional brasileiro buscaram capitalizar as vivências do ensino remoto emergencial. Considerando que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse período excepcional não devem retroceder, mas sim ser aperfeiçoadas, houve movimentos no sentido de explorar caminhos para o processo de ensino e aprendizagem. Esses esforços têm o propósito de construir um futuro para a educação, a partir do que foi aprendido com a pandemia da Covid-19.

As repercussões do contágio, vividas no processo de ensino e aprendizagem, fez com que, especialmente o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (Semesp/MEC) e entidades como Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc), dentre tantas, organizassem em conjunto, uma série de ações mitigadoras de seus efeitos. A mobilização docente, o esforço de alargar as balizas legais da educação brasileira, por meio de Leis, Notas Técnicas, Pareceres e Resoluções do CNE, seguidas de Portarias do MEC e a busca de alternativas pedagógicas que melhor organizassem as interações remotas de ensino e aprendizado, são alguns exemplos que levaram instituições e redes públicas e privadas de Educação Básica e de Educação Superior, mantenedores, docentes e estudantes a não mais desejarem o retorno da situação existente até o ano de 2019. Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19 (Parecer CNE/CP n. 14, 2022, p. 4).

Essas inquietações e provocações levaram o conselho pleno do Conselho Nacional de Educação a aprovar, em 5 de julho de 2022, o Parecer CNE/CP n. 14. Este documento estabelece as diretrizes nacionais para orientar o processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. O parecer ressalta que a construção do conhecimento nos dias atuais requer a transformação das abordagens e práticas pedagógicas, superando a tradicional educação bancária (depositária) e tornando a sala de aula em um verdadeiro laboratório de aprendizagem (Parecer CNE/CP n. 14, 2022).

O conceito de ensino híbrido delineado no parecer do CNE parte da premissa de que a tecnologia tem o potencial de ampliar a construção de saberes, oferecendo oportunidades para a participação ativa do estudante. Esse modelo se caracteriza como uma metodologia pedagógica flexível, ativa e inovadora que orienta a prática docente, incentivando a autonomia, o protagonismo e a interação entre estudantes, assim como entre eles e os professores. Além disso, o conselho defende que os recursos digitais oferecem novas perspectivas para organizar formas de pensar e agir em diferentes ambientes institucionais, ultrapassando as fronteiras da sala de aula, integrando atividades presenciais e não presenciais em diferentes momentos e espaços, que podem ser parcialmente controlados pelos estudantes (Parecer CNE/CP n. 14, 2022).

Uma alteração significativa trazida por esse documento é a possibilidade de práticas e aprendizados remotos em cursos presenciais, sem as restrições percentuais estabelecidas na norma em vigor, ou seja, a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem proposto no parecer não está restrita a 40%, conforme indicado pela Portaria MEC n. 2.117/2019. Nesse caso, os conselheiros defendem e buscam “ampliar as balizas regulatórias atuais” (Parecer CNE/CP n. 14, 2022, p. 9).

Contudo, o Parecer CNE/CP n. 14/2022 sofreu alterações mediante o Parecer CNE/CP n. 34, datada de 8 de agosto de 2023. As modificações realizadas foram no sentido de reforçar a caracterização do ensino híbrido como metodologia ou pedagogia mediada por tecnologias de informação e comunicação, deixando claro que não se trata de uma resolução que promova ou suporte a formação domiciliar, tampouco se confunda com a modalidade de Educação a Distância (EaD) (Parecer CNE/CP n. 34, 2023). Os conselheiros reafirmam, nesse parecer, que a norma se refere à orientação das políticas institucionais curriculares, no sentido de superar as metodologias centenárias de aulas, salas de aulas e PPCs conservadores. Além disso, o documento passa a abranger não apenas a graduação superior, mas também a pós-graduação *stricto sensu* e a pesquisa institucional.

Nessa direção, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), emitiu a Portaria CAPES n. 315/2022, que acolheu parte dos termos do Parecer CNE/CP n. 14/2022, especificamente em relação à utilização do ensino híbrido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Apesar disso, embora o projeto de resolução para a graduação tenha sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, ainda está pendente de homologação pelo órgão.

Diante das circunstâncias, nota-se que as práticas pedagógicas estão se reorganizando, e o processo de transformação no ensino e na aprendizagem está em curso no presente e continuará nos próximos anos. Professores e alunos, personagens que se desconfiguram da velha atuação, tradicionalista, e adotam novos papéis, de forma colaborativa, cooperativa e participativa. Essa dinâmica evidencia a atualidade das discussões, provocações e reflexões da tese.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo são explorados os caminhos metodológico que, segundo Silva et al. (2004), representam o delineamento do trabalho, a seleção do método e a caracterização da pesquisa. Além disso, é apresentada uma explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e precisa de todas as etapas desenvolvidas no estudo, considerando as trajetórias e procedimentos adotados (Demo, 1985; Laville & Dionne, 1999). São descritas, também, as técnicas utilizadas para construção dos dados, bem como a abordagem planejada para conduzir a análise das evidências.

3.1 Delineamento da pesquisa

Dado que a introdução de tecnologias educacionais no ambiente universitário redefine as metodologias de ensino; que a personalização da educação amplia as possibilidades de aprendizado do discente ao levar em consideração o ritmo, o tempo, o lugar e o modo como cada aluno aprende; e que a busca pela independência do estudante e a criação de espaços de aprendizagem colaborativos afloram como perspectivas para as práticas educacionais, este estudo retrata as experiências de professores-especialistas durante o ensino remoto emergencial e as transformações no ensino da Contabilidade, apoiando-se nas narrativas desses atores.

A partir da apreciação desses relatos, o estudo estabelece alicerce epistemológico no paradigma interpretativista, adotando uma abordagem qualitativa. O interpretativismo busca compreender a produção real dos significados e conceitos usados por atores sociais no local onde eles interagem. Nesse paradigma, a intenção do pesquisador é ampliar sua compreensão sobre o fenômeno em situações contextuais e culturais, examinando-o em seu local de ocorrência e a partir da perspectiva dos participantes. Os atores moldam significados a partir de eventos e fenômenos que emergem da interação social (Gephart, 2004; Orlikowski & Baroudi, 1991; Diniz et al., 2006).

Por sua vez, a pesquisa qualitativa é fundamentada na compreensão de fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, envolvendo a obtenção de dados por meio de processos interativos e iterativos, além do contato direto do pesquisador com a situação estudada (Godoy, 1995). Nesse tipo de pesquisa, a ênfase não recai sobre a representatividade numérica do grupo pesquisado, nem sua validação por meio da aplicação de modelos estatísticos definidos. Ela se difere pela capacidade de representar as visões e pontos de vista dos participantes de um estudo, capturando as percepções e sentidos atribuídos aos eventos da vida real pelas pessoas que os

vivenciam, e não pelos valores, pressuposições ou significados mantidos pelos pesquisadores (Yin, 2016).

Na pesquisa qualitativa, as pessoas, cenários ou fenômenos não são reduzidos a variáveis, mas são considerados como um todo, valorizando todas as perspectivas existentes. Nesse contexto, rejeita-se a ideia de que os pontos de vista das pessoas mais poderosas são mais válidos do que os dos impotentes. A construção do conhecimento, nesse tipo de pesquisa, ocorre por meio da atribuição de significado às vivências e experiências individuais (Taylor et al., 2016; Tomaszewski et al., 2020).

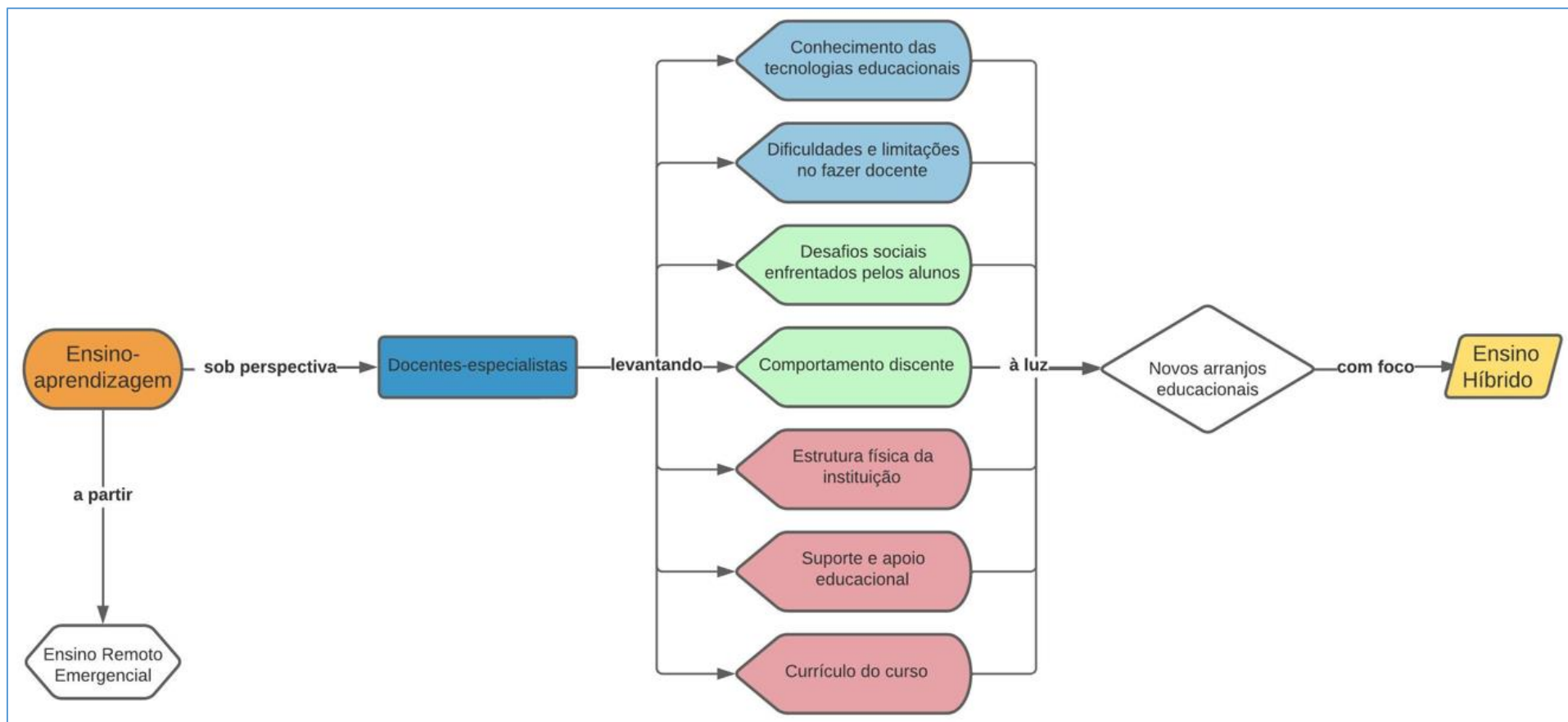
Isto posto, entende-se coerente a abordagem qualitativa, sob o paradigma interpretativista, como trajetória metodológica dessa tese. Essa escolha visa compreender o caminho trilhado pela educação contábil nos últimos anos, por meio da interpretação das experiências vividas pelos docentes, especialmente durante o período do ensino remoto emergencial. Além disso, busca-se explorar as discussões a respeito das mudanças nos desenhos de sala de aula impulsionadas por esse cenário atípico.

3.2 Estrutura de investigação

A tese parte da premissa de que as restrições impostas pela pandemia da COVID-19 inicialmente demandaram adaptações nas práticas docentes. Esses ajustes contribuíram para a adoção de abordagens pedagógicas diversificadas, apoiadas em tecnologias educacionais. No entanto, essas transformações no modelo educacional suscitaram discussões sobre as direções possíveis no ensino da Contabilidade e como as experiências positivas vivenciadas durante o período de aulas remotas podem se perpetuar.

Dessa forma, a pesquisa levantou as mudanças no processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências do ensino remoto emergencial, apoiando-se nos relatos de professores-especialistas. O objetivo foi revelar: a) o conhecimento desses profissionais acerca das tecnologias educacionais, bem como suas dificuldades e limitações no exercício docente; b) os desafios sociais enfrentados pelos alunos e o comportamento discente durante as aulas remotas; e c) a estrutura física da instituição, o suporte e apoio educacional disponibilizados e o currículo adotado pelo curso de Ciências Contábeis.

O mapa conceitual, ilustrado na Figura 14, esboça a investigação realizada na tese, bem como seus desdobramentos.

Figura 14*Mapa Conceitual de Investigação**Nota.* Elaborada pelo autor.

O caminho de investigação do ensino-aprendizagem empregado nesta tese direciona holofote para discussões em torno das diversas arquiteturas de sala de aula. Essas configurações adotam estratégias promissoras e desafiadoras, como é o caso do ensino híbrido. Este modelo não se limita à utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação como complemento às atividades em sala de aula, mas requer uma abordagem diferenciada por parte de professores e alunos no processo de construção do conhecimento (Oliveira & Souza, 2020).

3.3 Caracterização dos participantes do estudo

Os participantes selecionados para colaborar com a tese foram escolhidos com base em três critérios concomitantes: serem docentes do curso de Ciências Contábeis; terem ministrado aulas durante o ensino remoto emergencial; e serem pesquisadores na área de ensino em Contabilidade. Dessa forma, foram contatados participantes capazes de fornecer dados relevantes e substanciais para o tema investigado, seguindo as orientações de Yin (2016). Para essa seleção, adotou-se a técnica *snowball* (bola de neve), que a partir de um intermediário inicial, indica um participante com perfil necessário para a pesquisa. Em seguida, esse participante indica outros sujeitos que se enquadram nos pressupostos do estudo (Taylor et al., 2016).

O intermediário inicial, também conhecido como informante-chave ou semente, pode ser o próprio pesquisador ou indivíduos que possuam um conhecimento da comunidade e/ou fenômeno a ser investigado (Vinuto, 2014). Assim sendo, estabelece-se uma cadeia de referências até o ponto que o quadro de participantes atinja a saturação, isto é, quando não são oferecidos novos nomes ou quando os nomes apresentados não adicionam novos *insights* ao conjunto de evidências (Taylor et al., 2016; Vinuto, 2014).

A utilização da técnica *snowball* (bola de neve) para a seleção dos participantes releva-se apropriada para este estudo, uma vez que os entrevistados não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim devido às suas características específicas e essenciais para a pesquisa. Os docentes entrevistados atuam no curso de Ciências Contábeis, possuindo uma notável experiência e conhecimento em pesquisas relacionadas ao ensino na área contábil, sendo identificados neste trabalho como “professores-especialistas”.

Considerando os critérios para participação no estudo e as especificidades da técnica de seleção adotada, foi feito contato com o primeiro participante, indicado por um membro da banca de qualificação. Após aceitação e participação desse professor, houve a indicação do próximo entrevistado, e esse processo se repetiu sucessivamente. No total, foram contatados,

por e-mail, 27 professores indicados. Dentre esses, 18 docentes responderam ao convite, sendo que apenas 1 indivíduo declinou a participação, alegando que o período da pandemia havia gerado diversos problemas e que não se sentia confortável em retomar essa discussão. Dessa maneira, a pesquisa envolveu a colaboração de 17 professores, com tempo de docência variado, conforme apresentado na Tabela 5. Para preservar a confidencialidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios, sendo simbolicamente identificados para facilitar a compreensão e diferenciação das narrativas retratadas.

Tabela 5

Perfil dos entrevistados

| Identificação | Titulação | Tempo de docência |
|----------------------|---|--------------------------|
| Adam | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 27 anos |
| James | Doutor em Administração | 13 anos |
| Thomas | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 15 anos |
| Michael | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 15 anos |
| Mark | Doutor em Administração de Empresas | 14 anos |
| Henry | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 18 anos |
| Brian | Doutor em Educação | 23 anos |
| Bruce | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 10 anos |
| Carly | Doutora em Educação Ambiental | 13 anos |
| Cindy | Doutora em Ciências Contábeis e Administração | 18 anos |
| Justine | Doutora em Administração | 19 anos |
| Emily | Doutora em Controladoria e Contabilidade | 28 anos |
| Sarah | Doutora em Contabilidade | 8 anos |
| Emma | Doutora em Controladoria e Contabilidade | 26 anos |
| Mary | Doutora em Controladoria e Contabilidade | 10 anos |
| Phillip | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 13 anos |
| Rose | Doutora em Controladoria e Contabilidade | 15 anos |

Nota. Tempo de docência no ano em que as entrevistas foram realizadas (2024). Fonte: Elaborado pelo autor.

Dado que o critério de seleção dos participantes requeria que fossem professores engajados em pesquisas sobre o ensino na Contabilidade e que também lecionassem no curso de graduação em Ciências Contábeis, todos os entrevistados, indicados pela técnica *snowball*, apresentaram titulação de doutor/doutora. A maioria deles concluiu seus doutorados em programas de Controladoria e Contabilidade no país. A essência dos estudos qualitativos está na busca por indivíduos que possam fornecer evidências relevantes e substanciais para a pesquisa (Yin, 2016). Assim, a diversificação no perfil dos entrevistados é dispensada em favor da contribuição que seus conhecimentos e experiências oferecem ao trabalho.

Com relação ao perfil das instituições de ensino às quais estão vinculados, foram entrevistados 10 professores de instituições públicas federais, 4 de instituições públicas estaduais e 3 de instituições privadas. No que se refere à localização geográfica dessas

organizações, 7 estão situadas no Sul do país, 6 na região Sudeste, 2 na região Norte, 1 na região Centro-Oeste e 1 na região Nordeste.

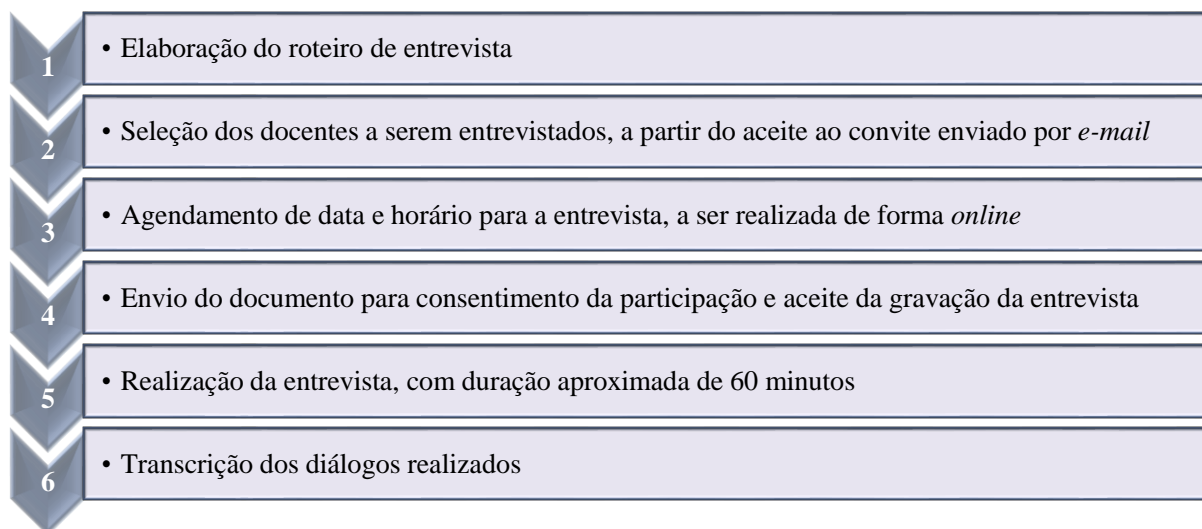
3.4 Procedimento de construção e análise das evidências

A pesquisa qualitativa emprega uma variedade de estratégias de investigação e métodos para construção e análise de evidências. Devido à sua natureza interpretativa, esse tipo de estudo demanda que o pesquisador adote uma visão holística dos fenômenos, incorporando raciocínio indutivo, abordagem multifacetada e interatividade simultânea. Para atender a essas demandas, são utilizadas uma ou mais metodologias para explorar o objeto ou tema em estudo (Creswell, 2007).

Nesta pesquisa, optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas, nas quais são promovidos encontros face a face, por telefone ou videoconferência com os participantes, com o propósito de extrair visões e opiniões (Creswell, 2007; Duarte, 2011). Essa abordagem possibilita ao pesquisador, por meio de perguntas básicas estabelecidas no roteiro, formular novas indagações à medida que o diálogo se desenrola, demandando, assim, um planejamento e habilidade do entrevistador (Triviños, 1987; Creswell, 2007; Ribeiro, 2008; Rosa & Arnoldi, 2017).

A finalidade da entrevista está vinculada ao fornecimento de elementos para a compreensão de uma situação ou estrutura de um problema, devendo assegurar a validade e confiabilidade das evidências. Esse respaldo é obtido por meio de procedimentos metodológicos consistentes e pela descrição de resultados que articulem com a teoria (Duarte, 2011; Belei et al., 2008; Batista et al., 2017).

Desse modo, os procedimentos para construção das evidências seguiram o trajeto indicado na Figura 15.

Figura 15*Roteiro para entrevista semiestruturada*

Nota. Fonte: Adaptado de Creswell (2007); e Duarte (2011).

As perguntas foram formuladas de maneira livre e originaram-se do roteiro prévio (Apêndice III), podendo ser adaptadas conforme as respostas dos participantes. A elaboração do roteiro de entrevista foi embasada na revisão da literatura, nos objetivos traçados para o estudo, nas vivências do pesquisador e nas entrevistas-teste realizadas. A estrutura do roteiro de entrevista está demonstrada na Tabela 6.

Tabela 6*Estrutura do roteiro de entrevista*

| Contexto: Experiências no ensino remoto emergencial | |
|---|---|
| <i>Abordagem</i> | <i>Objetivo</i> |
| Vivências Docentes | Detalhar as vivências de professores-especialistas durante o ensino remoto emergencial, em especial, o seu conhecimento a respeito das tecnologias educacionais digitais e as dificuldades e limitações em seu fazer docente. |
| Comportamento Discente | Levantar os desafios sociais enfrentados pelos alunos durante o ensino remoto emergencial, bem como sua atitude frente a essa realidade. |
| Ambiente Institucional | Caracterizar a estrutura física disponível nas organizações acadêmicas, o suporte e apoio educacional fornecido, e o currículo adotado pelas IES nos cursos de Ciências Contábeis. |
| Contexto: Novas estruturas pedagógicas e o futuro do ensino contábil | |
| <i>Abordagem</i> | <i>Objetivo</i> |
| Percepção Docente | Explorar as percepções dos docentes em relação aos novos formatos de sala de aula, com foco especial no ensino híbrido |
| Adoção do ensino híbrido | Avaliar a real possibilidade da adoção dessas estruturas em um futuro próximo para o ensino da Contabilidade |

Nota. Fonte: Elaborada pelo autor.

As entrevistas-pilotos foram realizadas com dois participantes que atendiam aos critérios de seleção da pesquisa, conforme detalhado na Tabela 7.

Tabela 7

Caracterização dos participantes das entrevistas-teste

| Identificação | Titulação | Tempo de docência |
|----------------------|--|--------------------------|
| Roger | Doutor em Controladoria e Contabilidade | 5 anos |
| Clara | Doutora em Controladoria e Contabilidade | 10 anos |

Nota. Tempo de docência no ano em que as entrevistas foram realizadas (2024). Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas-teste foram conduzidas utilizando a plataforma do *Google Meet*, com a devida autorização dos participantes para gravação. Posteriormente, foram transcritas e analisadas para contribuir com o aprimoramento do roteiro de entrevista. Importante ressaltar que nenhuma questão foi removida após as entrevistas-piloto; foram realizados apenas ajustes na redação das perguntas.

Uma vez coletadas as informações, essas foram analisadas considerando os seguintes passos: (1) organização e preparação das informações para análise; (2) leitura de todas as evidências; (3) análise detalhada dos materiais, categorizando-os; (4) aplicação do processo de codificação das evidências; (5) definição da forma de representação das informações na análise qualitativa; e (6) interpretação ou extração de significado dos resultados (Creswell, 2007).

A interpretação da transcrição dos diálogos foi conduzida por meio da análise temática, utilizando o método proposto por Corley e Gioia (2004). Esse tipo de análise consiste na identificação de padrões recorrentes nas evidências, ou seja, quanto mais frequentemente os códigos aparecem nas entrevistas e quanto mais relevantes e significativos forem, maior a probabilidade de se tornarem temas abrangentes do estudo (Lochmiller, 2021). O método de Corley e Gioia (2004) organiza as evidências em categorias de 1ª e 2ª ordem, para posteriormente agregá-las em dimensões ou temáticas, que serão exploradas nos achados da pesquisa (Gioia et al., 2012).

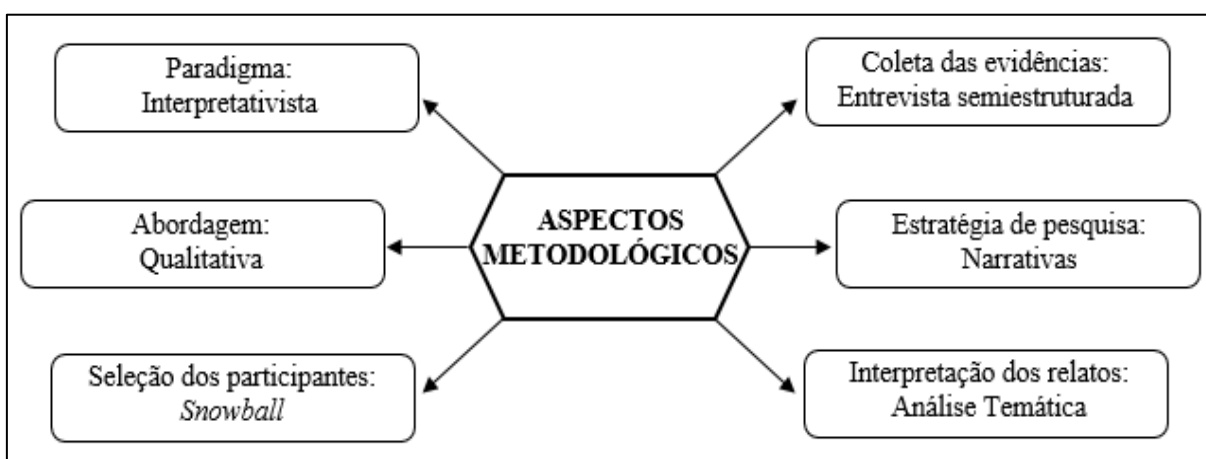
A escolha da análise temática se mostra adequada, uma vez que assume que os relatos de experiências e lembranças dos participantes têm um valor que merece exploração, síntese e descrição intensiva (Lochmiller, 2021). Ademais, trata-se de um método construcionista que examina os discursos feitos pelos indivíduos, interpretando-os com base em um arcabouço conceitual ou teórico. Essa abordagem demonstra conexões entre as evidências e a literatura, sistematizando-as na forma de temas (Gioia et al., 2012).

Além disso, para organizar os trechos relacionados às categorias de primeira e segunda ordem, assim como a estruturar as dimensões do estudo, utilizou-se o *Microsoft Excel®*. Durante a construção das análises, foram adotados dois procedimentos de confiabilidade: a) a revisão das transcrições para identificar erros óbvios cometidos durante a escrita; e b) a certificação de que não ocorreu desvio na definição das categorias ou uma mudança nos significados durante o processo de codificação (Gibbs, 2007).

A Figura 16 resume a trajetória metodológica da pesquisa, que descreve um conjunto flexível de métodos interligados com base nos paradigmas teóricos adotados, nos procedimentos para construção das evidências e na estratégia de análise utilizada. Essa trajetória direciona as interpretações e discussões do trabalho.

Figura 16

Resumo da trajetória metodológica



Nota. Fonte: Elaborada pelo autor.

O percurso metodológico ilustrado na Figura 16 aponta as estratégias escolhidas e empregadas para compreender as mudanças na forma de ensinar a Contabilidade durante o ensino remoto emergencial, e como a adoção de práticas pedagógicas diversificadas nesse período pode influenciar na transformação do modelo de educação tradicional em um futuro próximo.

3.5 Organização das evidências

Para assegurar a integridade ética da pesquisa, o estudo seguiu os aspectos apresentados no Apêndice I e passou por avaliação, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, com parecer favorável, registrado na Plataforma Brasil sob CAAE n. 69303523.9.0000.5407. Como procedimento anterior à entrevista, foram fornecidos esclarecimentos ao entrevistado pelo entrevistador, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II), que detalha os termos de responsabilidade de ambas as partes.

Os resultados da pesquisa foram delineados por meio das vivências e percepções retratadas de 17 professores-especialistas, entrevistados de forma *online*, utilizando-se da plataforma do *Google Meet*. As entrevistas ocorreram entre os meses de julho e agosto de 2023 e tiveram duração variando entre 47 minutos e 1 hora e 37 minutos, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8

Dados das entrevistas e transcrição

| Identificação | Duração da entrevista | Número de páginas de transcrição |
|----------------------|------------------------------|---|
| Adam | 1h 21min 18s | 15 páginas |
| James | 1h 08min 07s | 12 páginas |
| Thomas | 1h 31min 38s | 21 páginas |
| Michael | 1h 15min 36s | 14 páginas |
| Mark | 1h 06min 31s | 12 páginas |
| Henry | 1h 12min 12s | 13 páginas |
| Bryan | 1h 31min 22s | 22 páginas |
| Bruce | 1h 36min 45s | 23 páginas |
| Carly | 47min 56s | 10 páginas |
| Cindy | 52min 49s | 11 páginas |
| Justine | 1h 02min 28s | 15 páginas |
| Emily | 56min 27s | 13 páginas |
| Sarah | 1h 12min 14s | 16 páginas |
| Emma | 1h 00min 29s | 11 páginas |
| Mary | 55min 21s | 10 páginas |
| Phillip | 1h 22min 10s | 20 páginas |
| Rose | 1h 07min 14s | 13 páginas |
| Total | 20h 00min 37s | 251 páginas |
| Média | 1h 10min 37s | 15 páginas |

Nota. Fonte: Elaborado pelo autor.

Para transcrição das entrevistas foi utilizada a plataforma do *Google Colaboratory* (*Google Colab*), sendo realizada a revisão das transcrições para identificação de possíveis erros durante a escrita. Após sucessivas leituras do material na íntegra e com base na análise temática de Corley e Gioia (2004), inicialmente emergiram 118 categorias de 1ª ordem. Estas foram então condensadas em 29 temas de 2ª ordem, em um nível teórico mais abstrato. Em última avaliação, buscando identificar dimensões que descrevessem ou explicassem o fenômeno de

interesse do estudo e que estabelecessem conexões entre os dados e a teoria (Gioia et al., 2012), foram reconhecidos oito temas abrangentes, organizados em dois contextos distintos, conforme apresentado na Tabela 9.

Tabela 9

Dimensões abrangentes para análise

| Contexto | Temas abrangentes |
|---|---|
| Vivências do ensino remoto emergencial | Adaptações nas práticas pedagógicas Atuação institucional O ensino e a aprendizagem Legado do ensino remoto emergencial |
| Ensino híbrido e o futuro da educação contábil | Percepções iniciais Obstáculos e Limitações para a transformação Iniciativas essenciais Ensino híbrido como uma realidade promissora |

Nota. Fonte: Elaborado pelo autor.

Os relatos fornecidos pelos entrevistados foram construídos a partir de dois momentos distintos. No primeiro, os docentes descreveram as mudanças ocorridas em suas práticas didáticas, o suporte e apoio oferecidos pelas instituições, as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, as barreiras encontradas na aprendizagem durante o ensino remoto emergencial e o legado deixado por essa metodologia de ensino. No segundo momento, os professores-especialistas refletiram sobre a possibilidade de transformação no ensino da Contabilidade, tendo como pano de fundo o ensino híbrido, abordando as limitações e ações necessárias para que essa mudança se torne uma realidade num futuro próximo.

Ao concluir a análise de todas as evidências do estudo, foi elaborado e detalhado um painel de iniciativas necessárias para a adoção do ensino híbrido, indicando os responsáveis por cada ação. Este painel serve como um instrumento norteador para os diálogos na comunidade acadêmica, direcionando e organizando as iniciativas para transformar o ensino da Contabilidade nos próximos anos, com o intuito de minimizar possíveis ruídos e tornar a transição exitosa.

As evidências analisadas e discutidas estão detalhadas nos capítulos 4 e 5, enquanto o painel de iniciativas para a adoção do ensino híbrido está apresentado no capítulo 6.

4 VIVÊNCIAS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Este capítulo apresenta as experiências relatadas pelos professores-especialistas durante a pandemia, explorando, especialmente, as adaptações no seu fazer docente, a percepção desses personagens quanto a estrutura institucional oportunizada nesse período e as ações adotadas, bem como a atitude discente e o legado deixado por essa modalidade de ensino.

4.1 Adaptações nas práticas pedagógicas

As restrições impostas pela pandemia da COVID-19 aos ambientes acadêmicos, foram repentinas e sem a possibilidade de qualquer preparação, de sorte que, do dia para a noite, as universidades fecharam suas portas e as salas de aulas foram transferidas para a casa do aluno e do professor (Champagne & Granja, 2021; (Osborne & Hogarth, 2021; Rondini et al., 2020). O ensino presencial foi migrado para um ensino virtual, com a utilização massiva da tecnologia, e exploração de recursos *online* (Bozkurt & Sharma, 2020; Charczuk, 2020). Os professores tiveram que se transformar em youtubers compulsoriamente e essas mudanças despertaram um sentimento de inquietação e preocupação em alguns educadores.

[...] nós recebemos a notícia da suspensão das aulas presenciais, se não me falhe a memória, no dia 17 de março [de 2020], acho que foi uma segunda ou terça-feira, e no dia 18 a gente já tinha uma resolução da reitoria dizendo que migrássemos o mais rápido possível para o ensino remoto emergencial. E foi isso que nós fizemos. Meio que atropeladamente, mas fizemos. [...] a gente estava acostumado a sala de aula, e de repente pula para a tela do computador (BRYAN).

O começo foi um susto, a gente não sabia o que seria esse ensino remoto emergencial, quanto tempo iria durar, além de estarmos preocupados com a família, em casa [...] eu diria que dormimos professores e acordamos youtubers [...] [as dificuldades] foram das mais diversas possíveis, porque a universidade veio para dentro de casa [...] não era mais possível separar o profissional do pessoal, estava tudo ali misturado (PHILIP).

[...] eu já tenho 50 anos, não sou tão jovem assim, né, para lidar com tecnologia, e eu senti muita dificuldade, no primeiro momento eu fiquei apavorada, me deu um bloqueio, assim, eu digo como que eu vou fazer isso, como que eu vou, da noite para o dia, virar youtuber, colocar no youtube as videoaulas, me deu um pavor (CINDY).

Olha, eu acho que no início, todo mundo se apavorou [...] foi um período muito difícil, vou ser honesta com você [o começo], não vou dizer para você que isso foi fácil para mim (EMILY).

[...] eu fiquei tão preocupada no começo, que eu não estava conseguindo dormir, tive crise de ansiedade, porque não sabia como seria, eu estava acostumada com a aula presencial, o contato com o aluno, e a incerteza de como tudo aconteceria me gerou situações traumáticas (ROSE).

As questões psicoemocionais dos docentes também foram fatores de discussões em outros estudos, como de Matias et al. (2023); Caldas et al. (2022) e Ferreira et al. (2022), e os

seus resultados coadunam com as narrativas dos entrevistados, à medida que se observou que o custo emocional durante o ensino remoto emergencial foi alto, e que as situações de estresse já vivenciadas pelos docentes foram ampliadas com outros estressores advindos da pandemia, refletindo em sentimento de medo, angústia, ansiedade e frustração. Barroso et al. (2021) identificaram, também, que o ensino remoto provocou exaustão emocional nos docentes do curso de Administração de uma instituição federal brasileira, e concluíram que os professores começaram a apresentar sintomas iniciais da síndrome de *burnout*, em decorrência do aumento da carga de trabalho, mudança na relação com os professores e o aumento de reuniões *online*, sendo a mesma percepção do estudo de Santos et al. (2021) com professores universitários nas Filipinas, e de Akour et al. (2020), realizado na Universidade da Jordânia.

Embora alguns docentes tenham retratado a angústia que as mudanças no processo de ensino lhe causaram, outros apontaram que o conhecimento já existente, à época, referente a tecnologias educacionais e aos ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitaram uma transição tranquila, permitindo, inclusive, a colaboração e apoio no processo de formação de seus pares.

Desde 2008, o caminho do mestrado, do doutorado, as minhas pesquisas eram voltadas para a educação, a minha leitura era voltada para a educação e, mais especificamente, a educação com tecnologia [...] então, na área de tecnologias de ensino, eu já conhecia um pouco, já conhecia o moodle, já conhecia uma série de ferramentas, já sabia algumas coisas que poderiam ajudar [...]. Sem dúvida, essa parte ferramental, me ajudou [...] o custo da curva de aprendizagem para as ferramentas tecnológicas, neste aspecto, foi menor (THOMAS).

Eu considero que o meu repertório é bastante amplo de ferramentas e de soluções pedagógicas para o ensino virtual [...] eu participei de muitos cursos ali pelo ano de 2008, 2010, 2012, que eles eram cursos interativos, mas baseados em chat. Então eles não usavam webconferência, nem videoconferência. Então eu já tive práticas de ofertar cursos baseados em chat, ou baseados só em fórum, ou baseados em não interatividade, meio MOOC também assim. Então, por esse vasto conhecimento, eu fui quem coordenei uma série de oficinas na faculdade [...] cerca de 150, quase 200 professores [...] instituiu um fórum para formação dos professores, e eram semanais, e eu era o responsável por conduzir esses encontros, por pautar eles, e eram normalmente pautas de troca de experiência. Por eu participar disso, eu junto com outros departamentos da universidade, eu fui fazer essa troca de experiências [...] gravei vídeo comentando da temporalidade no ensino remoto, que foi direcionado para outros departamentos também (JAMES).

Eu já tinha uma bagagem do EaD, então para o ensino remoto acabou me facilitando, apesar que não é a mesma coisa, mas utilizou estratégias que a gente conseguiu transportar para esse outro universo. A gente acabou criando como se fosse um workshop relacionado a estratégias de EaD que poderiam ser direcionadas dentro desse momento de pandemia [...] eu que dei esse workshop, porque era o único professor no departamento naquele momento que tinha algum tipo de experiência nesse modelo de aula (BRUCE).

O letramento digital de alguns docentes, embora em um nível básico e superficial, contribuiu para que outros docentes compreendessem os recursos tecnológicos disponíveis, e a sua utilização de forma coerente, criativa e reflexiva no ambiente de ensino remoto. Letramento

digital se refere as competências, individuais e sociais, necessárias para interpretar, gerenciar, compartilhar e criar significados através do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e ultrapassa o processo funcional de manusear o computador e fazer pesquisas (Saito & Aciri, 2021; Monteiro & Nantes, 2021). Em outras palavras, é ser capaz de avaliar e usar as TDIC's de forma crítica, com o propósito de alcançar os objetivos da aprendizagem, contemplando as reais necessidades dos estudantes, e utilizando de todo o potencial que podem oferecer à educação.

Uma vez transpostos os sentimentos iniciais, os docentes buscaram compreender como seria a dinâmica da aula no ensino remoto emergencial, e quais estratégias seriam mais adequadas para o perfil da disciplina e da turma.

Passado o susto de que pronto, as aulas agora serão virtuais, eu tentei buscar o máximo de informações sobre estratégias pedagógicas que poderia utilizar nas minhas aulas [...] testei muita coisa, as vezes funcionava numa disciplina mais prática, e não funcionava numa disciplina teórica [...] o gargalo é que a gente estava testando com o semestre rodando, é como se estivéssemos trocando os pneus com o carro andando (ROSE).

A minha grande curva de aprendizado foi pensar a aula *online*. A aula síncrona, a aula assíncrona, ela tem um modelo totalmente diferente da aula presencial. Se você desse um CTRL C na sua aula presencial, CTRL V na aula remota, era a fórmula perfeita para dar errado [...] porque é outro ambiente, outras interações [...] então, eu tive que reaprender como estruturar uma aula no ensino remoto (THOMAS).

Eu gosto muito de aplicar as metodologias ativas, então já tenho um pouquinho de experiência, só que aí o que eu tive que tentar me policiar, de não traduzir as metodologias ativas que eu usava no ensino presencial, trazer elas para o formato, né, com o uso da tecnologia, porque eu sabia que, dependendo do objetivo pedagógico que eu tinha, elas não seriam aplicáveis (JUSTINE).

Eu estudei bastante naquele período ali, do começo da pandemia mesmo. Ali em março, abril de 2020. Investigando sobre modelos, né. Que eu pudesse adotar para as aulas. Não só para adotar nas minhas aulas, mas que eu sugeri também para os meus colegas aqui (JAMES).

Foi um desafio, no sentido de entender como o processo poderia ser conduzido de forma mais adequada, porque é uma outra dinâmica, é uma outra realidade. Então para nós, professores, foi um desafio entender como a coisa poderia funcionar melhor para os nossos estudantes [...] é importante dizer que eu já trabalhei em cursos de EAD, em alguns cursos, porém, o ensino remoto não tem nada a ver com EAD. A lógica é totalmente diferente, não tem uma padronização, o EAD é um sistema de ensino mesmo, o remoto era uma coisa provisória. [...] foi um processo de tentativa e erro (BRYAN).

Ambientes diferentes de ensino exigem estratégias pedagógicas distintas, sendo que transferir as aulas presenciais para o virtual, sem qualquer adaptação, embora fosse a ação menos trabalhosa, não seria a adequada. Explorar mais profundamente as tecnologias educacionais e buscar conhecimento sobre metodologias que conversassem de forma apropriada com o ensino remoto, foi um exercício pertinente e satisfatório para uma aprendizagem sem tantos ruídos (Ali, 2020; Silva et al., 2022).

Por essa razão, durante o ensino remoto, a rotina diária se mostrou cansativa, e com tarefas que requeriam habilidades, até então, pouco, ou nada, explorada pelos professores, exigindo, na maioria das vezes, um planejamento e disponibilidade de tempo que não possuíam, além de um retrabalho na preparação das atividades docentes.

[...] às vezes levava uma manhã inteira para gravar uma aula de 30 minutos, porque o cachorro latia, o vizinho abria o portão, passava picolé, tudo fazia barulho, né, então tudo incomodava, às vezes a gente demorava uma manhã inteira para preparar uma aula de 30 minutos, então eu fui aprendendo a gravar aulas, as minhas filhas me ajudaram a colocar as primeiras aulas no YouTube, depois eu aprendi como é que colocava, depois comecei a prestar atenção em detalhes como luz, né, detalhes que podiam melhorar o vídeo, eu comecei a aprender esses detalhes e aí funcionou essa parte de videoaulas (CINDY).

[...] a primeira aula que eu gravei, eu gravei 13 vezes, porque eu esquecia de compartilhar os slides, e aí eu gravava a aula e assistia, a aula sem slides, eu falei, ai, meu Deus do céu, não compartilhei os slides, então, voltava, isso 13 vezes, sem brincadeira, então, assim, até que na última eu anotei no post-it, clicar para gravar e depois clicar para compartilhar slides, então, assim, veja, eu estava acostumada com um outro tipo de mecanismo, aí, quando você vai gravar a aula, vai postar, é diferente (EMMA).

[...] eu sou assim muito perfeccionista [...] aí eu gravava a aula e na hora que eu olhava, não gostava, aí eu começava de novo, e isso se repetiu muitas vezes, até que eu cheguei à conclusão que eu não ia conseguir fazer perfeito [como no ensino presencial], então aí eu falei vai do jeito que der (EMILY).

[...] tive uma dificuldade enorme no início, porque eu não trabalhava com ensino à distância, eu só trabalhava com ensino presencial [...] tive que buscar cursos sobre ferramentas, novas formas de preparação de aula, me capacitar mesmo (HENRY).

Foi um grande desafio [o início][...] eu demorava muito tempo para preparar o material, as aulas no ensino remoto demandaram muito do professor, porque você tinha que trazer tudo planejado e você tinha que trazer algo ali estruturado e que às vezes no ensino presencial você já tinha aquele domínio, era diferente (JUSTINE).

A utilização de diversos recursos tecnológicos sem o devido conhecimento operacional desafiou a atividade docente, resultando em sobrecarga de tarefas e acúmulo de atividades, como relatado pelos professores-especialistas. Essa realidade provocou um aumento de 40% nas horas dedicadas à preparação de materiais para as aulas remotas, conforme destacado no estudo de Barbosa et al. (2020) envolvendo docentes universitários do Rio de Janeiro. Silva et al. (2022) também corroboram a ideia de que os desafios iniciais na recriação da experiência presencial no ensino *online* incluíram a falta de familiaridade com a tecnologia, a ausência de tempo para o planejamento da aula remota e o desconhecimento referente as ferramentas digitais disponíveis para a educação, os quais resultaram em uma adaptação mais lenta a esse ambiente.

A transição da sala de aula física para o ambiente virtual, durante o ensino remoto emergencial, exigiu muita reflexão do docente quanto as suas práticas e sua atitude de educador

e formador (Ali, 2020). Dessa forma, os professores buscaram diversificar suas estratégias pedagógicas, não focando apenas em aulas expositivas, com a utilização de slides, mas com a emprego de instrumentos tecnológicos que permitissem a maior participação e interação do discente, tanto nos momentos síncronos quanto nos assíncronos.

[...] eu uso muito o quadro, porque às vezes os alunos gostam de que resolva exercícios [...] eu ficava pensando: nossa, e agora? Como que eu vou mostrar esses exercícios resolvendo? Comecei com planilhas do Excel, mostrando ali alguns cálculos, tentei colocar o papel para anotar aqui atrás de mim. Assim, claro que acho que dependendo do estilo de aprendizagem de cada um deve ter auxiliado, mas para o professor é um desafio, assim, buscar [essas estratégias] (JUSTINE).

[...] quando eu comecei as aulas, propriamente dito, eu marquei, eu marcava sempre um encontro *online* síncrono por semana e colocava os vídeos e colocava tarefas, né, tinha alguns autores que solicitava leitura, podcast, pequenos, assim. Eu ficava com as atividades mais simples, as ferramentas do próprio AVA, questionário, questões rápidas, pequenas (CINDY).

Eu tentei gravar aulas, então eu mesmo gravava as aulas pelo próprio PowerPoint. A Microsoft tem uma ferramenta lá que permite que você faça gravação. Aí eu editava os vídeos, colocava lá para os estudantes, dava as aulas síncronas também. [...] Junto com os vídeos eu sempre disponibilizava um texto com conteúdo sobre aquele assunto que ia ser tratado no vídeo. Eu procurava sempre um texto não muito extenso, [...] porque eu sabia que o aluno ia ter que lidar com a tela do computador todas as noites, então eu procurava na minha disciplina não colocar textos muito longos. E junto com isso eu criava um teste, não era bem um quiz, eu não usei em nenhum momento essas ferramentas que proliferaram, pelo menos em termos de conhecimento nesse período, mas eu usava o feijão com arroz mesmo (BRYAN).

[...] eu fiz painel integrado, eu fiz debates, usei casos de ensino, exercícios, porque dependendo da disciplina é possível fazer, trabalhei com pesquisa, debates de pesquisa, seminários dos alunos também, então é porque eu estudo a área e eu trabalho com metodologias ativas, eu já trabalhava com metodologias ativas na graduação no ensino presencial, [...] então metodologias ativas para mim é um caminho sem volta para o ensino, então quando eu me vi numa realidade em que eu não tinha o contato presencial, eu falei, opa, tem que ter alguma forma [...] eu usei o Kahoot, usei o Mentimeter também, então são algumas tecnologias que a gente usou, mas sempre pensando no aluno como centro (EMMA).

[...] o Kahoot, é uma ferramenta que eu usei bastante, o Nearpod, eu usei uma ou outra vez, ela é semelhante também, com questões e respostas do Kahoot, [...] Mentimeter, usei também um pouquinho, Poll Everywhere, eu gosto bastante, eu uso ele porque é interessante, é que ele não, eu não preciso sair do slide, [...] Google Forms, eu usava mais para dar atividades, então, assim, dar um exercício, que ele tem um feedback imediato, então, o aluno termina, já tem as respostas [...] e quanto a metodologias a maior parte foram aulas expositivas, mas teve um pouco de sala de aula invertida, estudo dirigido, eu usei um pouco também [...] estudo de caso, um pouco, e PBL (THOMAS).

Primeiro eu gravei a parte teórica, né, do conteúdo [...] eles tinham o link do material que eu produzi, e também eu pesquisei outros materiais relativos ao conteúdo, em cada um dos tópicos [...] utilizei o Socrative para fazer atividades e eu poder acompanhar o desenvolvimento, e ali eu consigo monitorar o andamento das questões, então, *online* é muito interessante, né, me ajudou bastante, usei formulário do Google, usei algumas ferramentas do Moodle (HENRY).

Os professores habituados a conduzir suas aulas utilizando os métodos tradicionais, como quadro, giz e pincel atômico, empregando aulas expositivas ou utilizando o projetor de slides, foram desafiados a se ajustar a uma nova dinâmica. Essa nova abordagem incluiu

interações *online*, compartilhamento de telas e o cuidado com a comunicação verbal, postura e a humanização no contato com os alunos (Habowski & Conte, 2020). Além disso, tiveram que explorar diversos instrumentos tecnológicos, essas ferramentas ou *softwares online*, citados pelos professores-especialistas, têm por objetivo facilitar, potencializar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem (Ota & Dias-Trindade, 2020; Dias-Trindade, 2020), bem como promover a interação durante as aulas *online* síncronas (González et al., 2023; Marques et al., 2023). São inúmeros os instrumentos tecnológicos utilizados, que permitem desde a preparação de *quizzes* rápidos, com *feedbacks* automáticos e instantâneos, até programas que possibilitam o desenvolvimento da capacidade de argumentação e reflexão crítica dos alunos.

Alguns professores, além da utilização dessas ferramentas *online* disponíveis, e que se proliferaram durante o ensino remoto emergencial, inovaram nas metodologias, explorando estratégias de ensino em formatos totalmente assíncronos, porém por meio de uma aprendizagem construtiva.

Eu acabei adotando um modelo de ensino baseado, no que eu chamei de trilhas de aprendizagem [...] então eu declarava, assim, o objetivo de aprendizagem da aula, no começo do formulário, e aí vinha a videoaula. Tentava vídeos curtos ali, 15 minutos mais ou menos, para suprir aquele objetivo de aprendizagem. E, logo depois do vídeo, vinham perguntas, né, de avaliação formativa. Então perguntando sobre o que o aluno compreendeu do vídeo, como é que ele vincula aquilo com a prática dele. Às vezes antes do vídeo, dependendo da necessidade, fazia uma avaliação diagnóstica [...] eu adotei uma assincronicidade, e evitei momentos síncronos, o mais síncrono que eu fiz foi uma semisincronicidade, que foi a adoção de fóruns dentro das disciplinas, aonde eu dava um intervalo para participação ao longo da semana (JAMES).

[...] eu utilizei podcasts, como eu já tinha produzido um material das minhas aulas gravadas, devido uma pesquisa que desenvolvi, eu montei pequenos áudios, que depois foi inserido em um aplicativo de podcast. Daí eu fiz uma playlist com todos os áudios e disponibilizei no moodle (ADAM).

[...] o storytelling, né, que é a contação de histórias para ensinar [...] eu propus para eles para quando eles fossem trazer as histórias, que nós usávamos para um determinado conteúdo, eu começava uma história, e eles tinham que dar continuidade àquela história, com personagens ali envolvidos e o conteúdo. E eles podiam usar a tecnologia e dei algumas opções para eles [...] trabalhei também com o painel integrado na sala de aula, e esse painel é formando grupos ali na sala e esses componentes, cada grupo depois passa para o outro o conteúdo [...] e eu também gostei muito do fórum de debate, nós fazíamos o painel integrado usando o fórum de debate (JUSTINE).

Os professores estavam empenhados na adoção de diferentes tipos de estratégias para melhorar o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, pensando não apenas sobre o que ensinar, mas também quais metodologias poderiam ser exploradas (Silva et al., 2022). Ferreira et al. (2020) ressaltam a possibilidade de explorar outras abordagens em sala de aula, para além da aula expositiva tradicional, como a utilização do portfólio e do Aprendizado Baseado em Problemas (*Problem Based Learning - PBL*), mesmo em um ambiente de ensino remoto, tendo como facilitador os recursos tecnológicos disponíveis.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), embora já estivessem disponíveis nas Instituições de Ensino, tiveram sua utilização intensificada pelos docentes, durante o ensino remoto, explorando suas funcionalidades, até então reduzidas a apenas repositórios de arquivos, sendo, por vez, aprimorados e melhorados pelas equipes de tecnologia das universidades, a fim de se tornarem instrumentos de apoio nas atividades dos professores.

[...] a plataforma oficial utilizada pela instituição foi o moodle, só que o moodle era uma versão bem antiga, mais pesada para os estudantes também, era pior por conta do acesso. Quando veio o Classroom, a instituição definiu que o Classroom poderia ser usado como ferramenta oficial, eu fazia tudo por ele, fazia os testes, fazia os questionários, as provas, tudo *online* também (BRYAN).

[...] aqui na instituição a gente priorizou o AVA moodle, né, não tentar usar outras ferramentas por fora, justamente para a gente ter a base do que foi feito pela universidade [...] tentei monitorar os alunos por meio do AVA, quem estava acessando os vídeos, baixando os artigos [...] eu tinha um canal aberto com os alunos pelo ambiente virtual, no qual eu ia respondendo as mensagens deles (CARLY).

Eu utilizei bastante do moodle, que antes eu sabia que tinha algumas funções, mas que eu só usava para postar os slides que eu apresentava na aula, porque os alunos pediam. Com o ensino remoto eu utilizei quase tudo dentro dele, questionários com banco de questões, fórum de discussão, fazia os alunos postarem atividades, enviar arquivos para mim, ah até o controle de presença utilizava a função dentro do moodle (MARY).

[...] eu já conhecia o ambiente virtual de aprendizagem, o Moodle, mas mais como repositório para deixar material para os alunos, às vezes usava como uma forma de avaliação, mas eu não tinha aquela experiência de usar aquele ambiente para ministrar aulas totalmente [...] passei a utilizar fóruns, fórum de debate, banco de questões, tudo dentro do Moodle (JUSTINE).

Embora as plataformas educacionais sejam frequentemente usadas para repositório de conteúdo, explorando-se pouco seus recursos de atividades e interação (Ota & Dias-Trindade, 2020; Dias-Trindade, 2020), os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem possibilitam contato iterativo com várias ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (Gonçalves et al., 2019), características que se apresentaram fundamentais ao ensino remoto, pois permitiram a realização e acompanhamento das atividades educacionais, durante o período de distanciamento físico.

O formato e a dinâmica das aulas síncronas, com a presença do professor, também se modificaram, sendo que esses encontros 'ao vivo', em sua maioria, exploraram a resolução de exercícios práticos, ou a sua correção, e o esclarecimento de dúvidas, em relação ao material já disponibilizado pelos docentes nos ambientes virtuais. As plataformas de webconferências, disponíveis para acesso público, facilitaram e viabilizaram a realização desses encontros virtuais.

Como ferramenta, a gente tinha o Google Meet para transmissão das aulas síncronas [...] aí nessas aulas, eu pegava aqueles slides ou atividades, exercício, planilha, tudo que eu ia usar na aula,

disponibilizava antes no AVA, aí no encontro síncrono tinha uma parte de exposição, e tinha também, muitos exercícios, a cada intervalo de no máximo 10-15 minutos eu colocava alguma atividade (THOMAS).

[...] a ideia era que eles vissem a parte teórica antes, e durante a aula, que era síncrona, a gente desenvolvia atividades, exercícios, casos, e aí eu tirava também dúvidas sobre os materiais, porque não fazia muito sentido eu repetir aquilo que já estava gravado do ponto de vista teórico (HENRY).

Nós usamos aqui o Google Meet como recurso de aula síncrona [...] e era um momento de debate, de interação, não somente uma aula expositiva, mas que o aluno pudesse resolver exercícios durante a aula e tirar dúvidas (EMMA).

[...] eu gravei as aulas, disponibilizei no moodle, e aí a gente precisava de criar alguma forma desses encontros [síncronos] serem produtivos, né? Então eu combinei com os alunos assim, que eles iriam assistir as aulas, resolveriam os exercícios, e nas aulas síncronas eu corrigia os exercícios com bastante lentidão, para as pessoas irem aproveitando ao máximo, acompanhando e tirando dúvidas ao longo das correções, utilizando o Google Meet (EMILY).

[...] as aulas síncronas eram uma vez por semana, não podia ser muito tempo, tinha que ser uma, um horário mais restrito. Então, o material, ele foi, esse período de pandemia foi um período de produzir material para disponibilizar no AVA e fazer reuniões semanais com os alunos, para poder orientar sobre o material que estava disponível, e tirar dúvidas pontuais (ADAM).

A instituição adotou o Teams, da Microsoft, para as aulas síncronas [...] então a gente utilizou esses encontros síncronos para tirar dúvidas, só que tinha alunos ou turmas com mais dificuldade, daí então a gente fazia a aula síncrona não só apenas para tirar dúvidas ou esclarecer algum conceito, mas realmente para passar conteúdo (SARAH).

Eu utilizei as aulas síncronas como um bate-papo, um momento de interação entre eu e os alunos para consolidarmos os conteúdos, porque eu disponibilizada os slides com as explicações da teoria de forma bem detalhada, até aumentei o número de slides para colocar alguma exposição de alguma dúvida que poderia surgir, enquanto eles estivessem assistindo sozinhos, coloquei exercícios práticos também, já com a resolução, com o resultado, então o momento síncrono era para que eles falassem, eles tirassem as dúvidas, ah professor como você chegou nesse resultado dessa conta? Porque esse valor foi no crédito e não no débito? E funcionou muito bem, mas porque eles resolviam antes e daí a aula síncrona era um momento de aproveitarem o professor presente com eles (PHILIP).

Inicialmente, na instituição nós utilizamos o Blackboard Collaborates, uma plataforma internacional, muito boa, que atendia as nossas necessidades de atividades assíncronas e transmissões ao vivo, e se o aluno não quisesse participar ao vivo dessa aula, ele poderia ver a gravação posteriormente, mas ele tinha a chance de interagir com o professor toda semana, além de existir o fórum, chat. Só que no blackboard os alunos não conseguiam colocar o vídeo deles, era apenas a transmissão do professor, daí a instituição colocou o Zoom dentro da plataforma, para melhorar a dinâmica das aulas síncronas (BRUCE).

Para mediar o processo de ensino e aprendizagem, durante as aulas remotas, foram utilizados diversos meios e tecnologias educacionais, sendo que a videoconferência foi o instrumento virtual que permitiu adaptar a aula expositiva presencial ao ensino remoto, e o chat substituiu a interação (ou diálogo) pessoal, *face to face* (Ferreira et al., 2020). Bond et al. (2021) a partir de uma revisão sistemática de 282 estudos publicados, em diversas plataformas e bancos de dados de estudos em língua inglesa e espanhola, durante o primeiro ano do ensino remoto emergencial, identificaram que as ferramentas de colaboração síncrona, como *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, *Skype*, foram associadas a outras ferramentas de reprodução, como

vídeos pré-gravados pelos professores, e ferramentas baseadas em texto, como a comunicação por e-mail ou mensagens instantâneas, além dos sistemas institucionais para *upload* de materiais.

Outra adaptação apresentada por todos os entrevistados diz respeito à estrutura da avaliação. No ambiente virtual, o processo de avaliar o aprendizado incorporou uma variedade de formatos e estratégias, além da implementação de mecanismos de controle dos recursos digitais para evitar a cópia, a consulta a colegas e a outras fontes, sendo essa a principal preocupação dos docentes.

Como a gente não tinha prova, eu criei formas de avaliar diferente, que eu pudesse avaliar as diversas formas que o aluno pode se expressar. Então, por exemplo, tinha uma atividade que o aluno gravava um podcast para responder alguma coisa que eu estava pedindo. Então, apresentava uma demonstração com o tablet e dizia para ele, olha, tem que analisar, definir algum ponto para ser analisado, o aluno ia lá, tinha uma limitação de tempo, ele gravava um podcast, ele enviava e eu avaliava o podcast. Então, para analisar a expressão oral do aluno. Eu tinha outra atividade que era uma atividade de discussão, que ele, na verdade, eu apresentava uma demonstração, colocava alguns pontos, e ele tinha um relatório para avaliar a escrita dele sobre a interpretação, a parte de interpretação. Tinha outra atividade que é aquela clássica de um exercício que ele tinha que resolver o exercício e enviar por moodle (ADAM).

Como a avaliação era *online*, a gente não tinha como controlar o contato entre os alunos, os exercícios, eu criei um sistema assim, como eram demonstrações numéricas, um dos valores da demonstração, ele teria que substituir pelo número de matrícula dele. Então, aí os números iam dar diferente, a demonstração seria a mesma, mas os números iam dar diferente, não que impedisse que o aluno copiasse os colegas, mas fazia com que ele pelo menos pensasse um pouquinho. Então, era uma forma de fazer isso. Além disso, a gente aproveitou o AVA com os quizzes, porque o AVA permitia criar alguns quizzes, então a gente também fazia avaliação com quiz, definia um horário para eles fazerem, de forma assíncrona, eles tinham tempo limitado e aí eles tinham que responder as questões e o AVA depois dava o retorno sobre avaliação (JAMES).

[...] eu montava a avaliação em Forms, [...] como eles tinham muitas ferramentas na mão, tinham os grupos, podiam se falar, a cola estava muito solta ali, eu tentava sempre redigir provas em que eles usassem RAs, para que mesmo que eles fizessem juntos, os resultados não iriam bater. [...] existem disciplinas mais teóricas que na primeira vez que eu utilizei, eu deixei questões abertas [respostas por escrito][...] em outra aula eu resolvi até fazer uma prova oral, bem simples, com duas questões (PHILIP).

Eles foram bem desafiadores [os processos avaliativos], porque não dá para a gente pensar assim, fechar os olhos e dizer: não os alunos fizeram as atividades todas sozinhos, individualmente [...] eu tentava, de certa forma, “dificultar” esse processo com pequenas alterações em prova, se eu precisava que eles montassem para mim um balanço patrimonial, por meio de fatos contábeis, o caixa era o RA deles [...] os valores sempre iam dar diferentes [...] atividades como seminários, estudo de caso, também foram utilizados como método de avaliação, além das avaliações de questionários, quiz, utilizando o Google Forms ou utilizando o Socrative (ROSE).

[...] para que eu pudesse conseguir fazer avaliação, na disciplina de análises das demonstrações contábeis, por exemplo, eu indexava todas as questões, né, para um código e mandava um código para cada aluno, e aí cada aluno tinha uma nova, então, né, e aí depois eles, com isso na hora de fazer a correção, eu tinha muita dificuldade, mas eu elaborava uma planilha e conseguia fazer, é o único jeito que eu encontrei para evitar que o processo de comunicação entre eles, que a gente sabe que existe, não comprometesse à prova (HENRY).

[...] o maior desafio foi elaborar prova, porque eu tinha um banco de questões gigantesco, porque eu fazia diferentes questões do mesmo conteúdo, porque o computador, ele selecionava de forma aleatória para cada aluno, então para um aluno ele colocava uma, para outro ele colocava outra, então a diversidade de questões era imensa, eu chegava a elaborar 200 questões para uma única prova, então foi um trabalho gigantesco, e aí eu também definia um tempo, abria tal horário e fechava tal horário (CINDY).

[...] mas o único problema é que a gente não tinha muita certeza da questão dos alunos estarem fazendo as suas atividades individualmente, ou seja, a gente não tinha muita certeza se os alunos estavam trocando muitas informações à medida que eles iam fazendo as atividades avaliativas. Então isso foi uma coisa sempre que me deixou bem apreensivo, porque é muito difícil você criar um método que limite o acesso da pessoa a outros canais de comunicação na hora de desenvolver uma atividade (MARK).

Avaliar ou verificar o nível de aprendizado dos alunos, durante o ensino remoto emergencial, foi um dos maiores desafios para os docentes acostumados com uma avaliação somativa, feita em sala, com a entrega de uma folha para transcrição das respostas. Queiroz-Neto et al. (2022) destacam que o trabalho dos professores consistiu em tentar dificultar a troca de respostas entre os alunos ou a sua consulta na internet, algo que é relativamente simples no ambiente virtual. A busca por estratégias viáveis nesse ambiente virtual foi a solução encontrada pelos docentes, como destacado por Silva et al. (2022), ao mencionar as plataformas *Kahoot*, *Socrative*, *Google Forms* como suporte para a realização desses exames *online*. A adoção de avaliação por conceito, como suficiente/insuficiente ou falta de informação, foi a estratégia utilizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) nesse período (Amaral & Polydoro, 2020).

Garcia et al. (2020) destacam que ao se pensar o processo avaliativo no ambiente remoto é preciso dar conta de dois aspectos didático-pedagógicos fundamentais: a avaliação em processo, que envolve o acompanhamento do progresso do aluno durante as fases de aquisição e retenção de aprendizagem; e a avaliação de resultado, que consiste em verificar o conhecimento adquirido ao final da unidade de estudo.

As narrativas manifestadas pelos professores, convergiram em um aspecto curioso: a diferença na resposta institucional para o momento pandêmico, e a tempestividade das ações desenvolvidas, que refletiram na percepção dos docentes quanto ao sentimento frente as mudanças em sua rotina profissional. Apesar da transição para o ensino remoto ter sido desafiadora, em vários sentidos, o papel da instituição de ensino, àquela época, se fez oportuno para que o andamento das atividades acadêmicas fosse, ao menos, digno ao cenário que era vivenciado. A seção seguinte apresenta evidências que confirmam essas questões.

4.2 Atuação Institucional

Diferentes foram as formas de atuação das instituições de ensino, no início da pandemia, datado em meados de março 2020. A princípio, o tempo de resposta para a retomada das atividades educacionais variaram consideravelmente, enquanto algumas universidades não pararam sua rotina, com um intervalo de apenas uma semana entre o anúncio de fechamento das unidades e o reinício das aulas no formato remoto, outras tiveram um hiato de quase 9 meses sem operações acadêmicas válidas para o semestre letivo em andamento.

[...] a instituição, eu acredito que ela tenha ficado uma semana sem aula apenas, então quando deu lá, acho que segunda semana de março, e aí a situação pandêmica, tipo, ela se instaurou, foi uma semana parado [...] para transportar todo mundo para o virtual [...] então continuou como se nada tivesse acontecendo, apesar de toda situação, e aí tinha um protocolo para caso o professor ficasse doente, caso o aluno ficasse doente, então tinha todo esse protocolo de como lidar, mas as aulas continuaram, continuou exatamente no mesmo formato, e para aqueles cursos que eram presenciais, simplesmente passou a ser oferta a distância exatamente na mesma plataforma, na Blackboard, então funcionando da mesma forma, só que agora nesse formato (BRUCE).

A nossa universidade não parou. Então no dia 16 de março [de 2020], quando foi decretado o *lockdown*, no dia 17 nós já tomamos as atividades à distância, porque o nosso reitor é da área da computação e a universidade já tinha curso EAD e já tinha uma tecnologia em que vários professores já tínhamos ministrados aulas à distância. Então nós tínhamos, por exemplo, o Moodle, que é o ambiente virtual de aprendizagem que a gente usa, já era comum para grande parte de nós. Então a universidade utilizou muito rapidamente para que todos nós pudéssemos continuar a atuar na docência à distância (EMMA).

No início da pandemia eu estava em duas instituições de ensino, uma federal e outra privada, a diferença é que a federal ficou parada, não deu aula, foi um belo tempo parado, mais de um semestre, sem o pessoal ativar os processos de curso remoto, e a gente não podia atender os alunos. Então foi uma experiência bem ruim. [...] a federal só foi para o Google Meet, só no final de julho [...] então os alunos praticamente perderam o semestre inteiro, atrasando o curso de todo mundo ali um semestre [...] Agora na privada, em uma semana a gente já estava no *online*, já tinha passado todas as disciplinas para o formato remoto, utilizando o Blackboard Collaborates, foi muito rápido mesmo, não houve comprometimento do calendário acadêmico (MARK).

A pandemia foi em março, em março que nós fechamos tudo. É, aí não obrigatoriamente a gente começou com o período ali remoto. Isso até julho, então teve esse período ali que ficou sem aulas mesmo, nós continuamos com orientações de TCC, reuniões, mas não as aulas. [...] aí a instituição, aí foi institucional, determinou o retorno com aulas remotas, mas eles chamaram de período de atividades emergenciais e não era obrigatório [...] o estudante, ele não precisaria matricular curricular, ele poderia, por exemplo, puxar uma disciplina ou outra. Então isso não foi considerado como um período curricular. [...] eram só atividades de período emergencial mesmo. Mas aí, logo na sequência, aí no outro semestre, aí foi obrigatório. Assim, foi período letivo, então todos os docentes tinham, precisavam ministrar aula e os estudantes tinham que se matricular naquele período em que eles estavam ali aptos, na grade deles (JUSTINE).

Essa diferença no tempo de resposta também foi percebida nas universidades federais da Região Centro-Oeste do Brasil, como destacam Riedner et al. (2021), e se deu em decorrência do período necessário para o entendimento e discussão do que estava ocorrendo no mundo e as consequências para a educação, bem como, para preparação de documentos

regimentais. Além da expectativa de um possível retorno às atividades presenciais, o que não foi possível e viável tendo em vista o agravamento da situação de pandemia. Crawford et al. (2020) conduziram uma análise das respostas do ensino superior à COVID-19 em 20 países durante o primeiro semestre da pandemia, e identificaram uma variedade de abordagens adotadas pelas universidades, que incluíram desde a ausência de respostas até a implementação de estratégias de isolamento social no campus e a rápida adaptação do currículo para proporcionar ofertas totalmente *online*, visando a continuidade das atividades acadêmicas.

Como medidas iniciais, as instituições de ensino buscaram regulamentar a prática educacional sob perspectiva do ensino remoto emergencial em um contexto pandêmico, por meio da alteração de regras já existentes e/ou criação de normativos específicos para o período.

[...] houve uma adaptação normativa, né, então de dar instrução para os professores sobre limites para os professores de como eles deveriam agir, priorizar as atividades assíncronas, não fazer avaliações somativas do tipo prova, [...] que privilegie a avaliação do processo e não dos momentos, sabe, então não ter momentos avaliativos pontuais, ter a prática de acompanhamento do aluno e de resgate, foi também uma prática que foi aplicada ali, essas foram as adaptações, digamos assim, normativas que impactaram na nossa prática (JAMES).

[...] teve alteração de normativos, criação de norma, então, por exemplo, os alunos da nossa instituição ganharam quatro semestres a mais para integralizar todos os créditos, todas as disciplinas que eles precisavam [...] então foram dois anos, para o aluno, a mais para ele integralizar os créditos (MICHAEL).

A universidade regulamentava pontualmente de acordo com as demandas, os procedimentos do que fazer, secretaria acadêmica, avaliação e tal, e ficou a cargo de cada curso regulamentar o restante, pedagogicamente, como a coisa ia funcionar (BRYAN).

[...] foram criadas várias comissões nesse período, até setembro. Tiveram comissões específicas para lidar com a situação do ensino remoto, questões pedagógicas; comissão para estudar a estrutura que o aluno dispunha, quanto a equipamentos e condições de acesso; comissão de apoio estudantil, para aqueles alunos de vulneráveis, seja financeiramente ou psicologicamente, porque eles passariam a estudar em casa né, no ambiente familiar, então precisava entender esses aspectos psicossociais também. Então foram bastante reuniões, muitos normativos, mas também à medida que iria surgindo coisa no decorrer do semestre, que não havia sido previsto, se reunia e regulava, como forma de tornar a situação padronizada sabe (CARLY).

As universidades as quais os professores-especialistas estiveram vinculados, na época do início da pandemia, adotaram iniciativas semelhantes entre si. A necessidade de formalizar e uniformizar a transição para o ensino remoto motivou essas instituições de ensino a reformular e emitir novos normativos. Essas mudanças incluíram aspectos administrativos, pedagógicos e de apoio discente, com o propósito de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais fluído, homogêneo e sem ruídos, no período pandêmico.

Amaral e Polydoro (2020) destacaram que a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) também aprovou diversas deliberações nas câmaras pertinentes, alinhadas às

normativas do Conselho Estadual de Educação (CEE), com o propósito de mitigar os prejuízos aos estudantes, dentre elas, a ampliação do prazo para integralização de cursos, estendido em dois semestres; o aumento do período para cancelamento e trancamento de disciplinas, sendo de até 45 dias antes da conclusão do semestre letivo; a adoção de frequência integral, entre outras.

Além disso, houve universidade preocupada com o desempenho dos professores nesse novo ambiente, a qual investiu em formação docente, com o propósito de tornar a experiência *online* produtiva e positiva.

[...] a instituição nos deu muito suporte nesse sentido [adaptação para o ensino remoto emergencial] por meio de oficinas, tinha oficina que falava sobre o Socrative, tinha oficina que falava sobre metodologias PBL, enfim, criar outros mecanismos para a gente aproveitar o ambiente virtual [...] teve toda uma instituição por trás [...] preocupada de fato com nosso desempenho profissional, com o nosso desenvolvimento, em nos levar de fato, rapidamente, alternativas para tornar nossas aulas mais dinâmicas no modelo remoto (ROSE).

[...] então a universidade fez a área de tecnologia e de educação à distância desenvolver alguns cursos, para os professores, de workshops, e para que pudesse, então, desenvolver o uso das tecnologias e os acessos, e conhecer um pouquinho mais [...] dentro do próprio AVA, tu tinha acesso a algumas formações que permitiam um melhor entendimento de tudo [...] eram cursos que instruíam em relação a utilizar e manusear a ferramenta (ADAM).

[...] alguns professores que já usavam o Moodle, a pedido da pró-reitoria de ensino gravaram tutoriais, para ensinar como usar as diversas ferramentas do Moodle, enfim, aí gravavam tutoriais curtos de 8, 10, 15 minutos, explicando como é que faz uma avaliação lá, como é que faz isso, como é que faz aquilo outro, teve esse suporte. Do ponto de vista técnico também teve apoio, muitos professores tinham dificuldade de usar o Moodle, então tinha lá um canal de telefone, *online*, para tirar dúvidas, sobre o aspecto operacional, como é que a gente pode dar uma melhor aula usando os recursos tecnológicos disponíveis na instituição (BRYAN).

[...] nós temos aqui uma pró-reitoria que é vinculada à área de gestão de pessoas e também à PROGRAD, que é a Pró-reitoria de Graduação, que ela está voltada para a capacitação, a parte de qualificação docente, e aí no período de pandemia, no período das aulas remotas, eles começaram a ter uma grande diversificação. Primeiro começou com lives, com palestras, que eram temáticas assim específicas, ligadas para a qualificação do docente, né? E posteriormente, aí começou essas oficinas, mini-cursos, para usar o ambiente, para usar alguma tecnologia, né? E era aberta para os docentes, mas também para a comunidade como um todo. Então foram muitas iniciativas nesse sentido, tivemos muitas oportunidades para capacitação (JUSTINE).

O monitoramento realizado pelo Ministério da Educação (MEC)³ em relação às ações das instituições federais de ensino brasileiras durante a pandemia da COVID-19 revela a implementação de várias iniciativas de formação docente, contemplando capacitações em: ambientes virtuais de aprendizagem (131)⁴; ferramentas para realização de aulas e webconferências (129); metodologias ativas (24); metodologias de avaliação da aprendizagem

³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/coronavirus/rede-federal>.

⁴ Número de instituições que declararam ao MEC a realização das capacitações questionadas.

(108); planejamento de ensino remoto (112); recursos para produção de conteúdos digitais (94), entre outras.

Algumas dessas ações de formação foram realizadas pelos próprios departamentos, com o auxílio de seus pares, sendo desenvolvidos, não apenas cursos sobre o funcionamento e a operacionalização das ferramentas adotadas pelas instituições, mas construída uma rede de colaboração e de troca de conhecimento e informações, inclusive entre professores de Ciências Contábeis de universidades diferentes.

Então, na época eu era chefe de departamento, e eu promovi isso, eu promovia palestras, treinamentos, situações que as pessoas pudessem ter contato com esse tipo de novas tecnologias, ou tecnologias que a gente já conhecia, de modo a melhorar a aprendizagem, de modo a melhorar o uso da ferramenta. [...] atividades de treinamento, atividade socialização, conversa, momentos em que eles pudessem angariar conhecimento e pudesse tornar isso uma experiência menos traumática (MICHAEL).

[...] no decorrer do primeiro semestre da pandemia, com base nas tentativas e erros, conforme as coisas iam funcionando, o NDE, o Núcleo Docente Estruturante do curso, reuniu e definiu uma estratégia. Então a gente viu o que funcionava, o que não funcionava, como funcionava, qual ferramenta utilizar, qual plataforma. E aí a gente estabeleceu uma política do curso (PHILIP).

[...] foi uma troca, assim, muito interessante, sabe? Porque acho que estavam todos ali inseguros, então foi interessante porque nós montamos grupos de estudos, grupo de estudos assim, nós fazíamos reuniões *online*, né? E criamos também pastas para compartilhar material. Então tinha uma metodologia diferente, a própria instituição promoveu muitas lives aplicando uma metodologia específica, ensinando uma metodologia, e entre nós, assim, essa troca. Às vezes alguém estava tendo maior facilidade com o Meet ou com outros. O que você está fazendo para separar os alunos em grupo durante a aula, né? Então era muita troca (JUSTINE).

[...] a primeira coisa que todo mundo fez foi mandar mensagem para os colegas de outras faculdades e perguntar o que vocês estão fazendo aí. E aí todo mundo ficava nessa troca: aqui a gente ainda está suspensa da aula, aqui nós estamos fazendo pelo Google Meet, aqui nós estamos fazendo pelo Zoom, aqui nós estamos fazendo pelo Microsoft Teams, cada um começou a apontar o que estava fazendo [...] tinha muita troca entre vários professores de várias universidades (THOMAS).

Adicionalmente, algumas faculdades promoveram seminários e *workshops* com o objetivo de capacitar e aprimorar os docentes e suas práticas em sala. Esses eventos incluíram oficinas e oportunidades para compartilhamento de experiências entre os professores, inclusive com a participação de docentes de diversos cursos de Ciências Contábeis em todo o país.

Nós criamos o primeiro seminário de capacitação docente em Ciências Contábeis aqui na instituição, tiveram duas palestras, uma de abertura e uma de encerramento. Além disso, tivemos três ou quatro oficinas para os professores, e uma roda de conversa, um bate-papo virtual com outros professores, de três instituições diferentes, contando as experiências de cada uma dessas instituições. [...] então, internamente, a gente começou com trocas de experiências, até porque ninguém sabia muito, e aí eu dominava uma coisa, passava a minha experiência e como eu achava que a coisa poderia funcionar, a ferramenta, estratégia e tal, outro dominava outra estratégia, outra ferramenta, então a gente foi fazendo isso. Experiência, na minha disciplina deu certo, nessa turma deu certo, nessa não deu, por isso, por isso, por isso, a gente ia se conversando ali para chegar numa situação que fosse favorável.

Entre instituições eu chamei outras pessoas de outras instituições para conversar conosco nesse seminário de capacitação (BRYAN).

[...] o nosso grupo ali, a gente fez bastante troca nesse sentido, na verdade a gente organizou, mais os professores da área de contabilidade em si, a gente organizou tipo um workshop *online* entre nós, para justamente passar essas experiências, então, por exemplo, a gente tinha o conhecimento podcast, então eu fui lá e, olha, eu fiz assim, assim, como é que faz, então, a gente organizou algumas videoconferências entre os professores do grupo para passar as experiências que cada um tinha, e até para aprender junto, porque algumas coisas a gente não conhecia, eu fiz assim, eu consegui fazer assim, e aí a gente foi trocando entre nós nossas experiências (ADAM).

[...] no nosso departamento, nós fizemos um curso de formação para os professores, desde questões mais básicas mesmo, como, por exemplo, como funciona o Google Meet, como habilita microfone, como que desabilita câmera, como que você projeta um slide, como é que você começa uma reunião, fizemos uma oficina só para falar disso. Na segunda oficina agora vamos começar a trabalhar com o Classroom, como é que vocês colocam o material lá, ensinar lá, aí teve aula 1 de classroom, aula 2, aula 3, explicamos tudo certinho, agora vamos explicar como é que vocês vão fazer uma avaliação, um formulário, explicamos como fazer o formulário, como fazer as questões, como corrigir, como fazer formulários diferentes para mesmo turma. Aí depois começamos a evoluir, como fazer interação na aula síncrona, aí fomos para o Kahoot, fizemos uma ou duas para falar de interação, fizemos uma outra aula para falar de como fazer os grupos na sala *online*, então assim tivemos várias formações dentro do nosso departamento (THOMAS).

As ações de capacitação docente ocorreram de diversas maneiras, desde iniciativas institucionais coordenadas pelas pró-reitorias ou direção de ensino até a colaboração entre colegas, incluindo professores de outras universidades, que compartilharam suas vivências. Esse intercâmbio de conhecimentos englobou tanto o âmbito operacional, relacionado à utilização dos recursos tecnológicos, quanto o contexto de formação em práticas pedagógicas adequadas ao ensino remoto.

Ainda assim, percebe-se que essas iniciativas foram pontuais e temporárias, como forma de “apagar o fogo” e acalmar os ânimos, visando mitigar as inquietações provocadas pelas significativas mudanças na educação e, por conseguinte, nas práticas docentes, conforme também identificado por Lo (2023). O autor expõe que, embora as instituições tenham se empenhado na formação dos docentes, houve consenso de que as orientações não foram suficientes, devido à suposição de que a adaptação dos professores a esse novo ambiente de ensino seria mais fácil e rápida. Lo (2023) conclui que a melhoria da formação e uma orientação pedagógica mais clara seriam as ações necessárias àquele momento.

Além disso, as organizações acadêmicas procuraram fornecer condições estruturais favoráveis para que o ensino remoto acontecesse, seja para os discentes, quanto aos docentes, observando suas limitações orçamentárias e as alternativas possíveis.

[...] teve muito levantamento para saber o que os alunos de graduação, tinham em termos de estrutura, se eles queriam, se eles tinham condição de voltar, se não tinha, e instituições públicas tem uma questão política muito forte, né, os alunos têm muita voz, têm muito peso, então isso tudo foi feito e eu sei que teve distribuição de equipamentos para alunos carentes [...] O departamento de

ciências contábeis fez um levantamento com os professores do curso, perguntando as necessidades estruturais de cada um, teve isso também [...] na universidade, a gente foi conversar com a Receita Federal, para a Receita Federal disponibilizar para nós um lote de mais de 3 mil celulares aprendidos, para disponibilizar para os estudantes, pelo menos o celular com chip (BRYAN).

A instituição procurou convênio com operadora de telefonia para poder ofertar internet para os alunos, ofereceu equipamentos tanto para os alunos, quanto para os professores, quanto para os técnicos. Ela fez convênio com plataformas digitais para poder ter acesso a ferramentas de atividade síncrona. Além disso, a instituição deu um tempo para a gente, a gente ficou três meses sem atividades acadêmicas para a gente poder aguardar um pouco para a gente se preparar, quando ela decidiu voltar ela comunicou com 30 dias de antecedência para a pós-graduação, 60 dias de antecedência para a graduação. A instituição deu também possibilidade de alguma renda para algumas pessoas em situação mais precarizada, né, mais vulnerável (MICHAEL).

[...] a universidade ela disponibilizou esses chips para os alunos poderem acessar à distância, então o AVA novo, ele facilitou algumas coisas que no Moodle antigo não era permitido, os acessos a essas plataformas de webconferência ajudou, apesar de que claro, os horários que tinha pico de aula, a plataforma caía, dava alguns problemas e tal, mas a universidade tentou de alguma forma dar esse suporte para atender, a verdade assim, quem queria usar e estava com disposição para aproveitar, conseguiu usar a infraestrutura da universidade, quem não estava afim ficou só reclamando o tempo todo e não avançou muito, porque a universidade, dentro das limitações orçamentais que se tinha, conseguiu dar um algum suporte para se poder fazer essa atividade (ADAM).

A nossa Pró-reitoria de Assuntos Educacionais, na época ela abriu um edital de pessoas que se caracterizavam nessa situação de maior vulnerabilidade econômica, e aí deu um auxílio, se eu não me engano, era de R\$400,00 na época, para aqueles que se candidataram. Além dos outros auxílios que as pessoas já podiam ter, esse era um auxílio que podia ser cumulativo, que era justamente para conta de internet, para internet, basicamente, para gastos outros, infraestruturais. E teve também uma concessão de tecnologias. A universidade comprou algumas, se eu não me engano, foram tablets, não me lembro agora qual a tecnologia, mas nesse mesmo edital, além dos R\$400,00, também tinha disponibilidade de, acho que era um auxílio para compra de tecnologia, eles davam R\$800,00 ou R\$1000,00, que era um valor que foi estimado ali, para aquisição de certos de um tablet, e dava um fornecedor inclusive, sugeria um fornecedor, e dava esse auxílio para aquisição, mas também não me lembro se isso não foi colocado no patrimônio da universidade, a instituição comprou, e aí os alunos tinham que devolver depois (JAMES).

A gente fez a aquisição da biblioteca virtual, que antes tinha limitação de acesso, deixou o acesso totalmente liberado, né, da biblioteca virtual. [...] a faculdade permitiu que se o aluno tivesse dificuldade de ter acesso remoto, ele podia pegar emprestado o computador que ficava no laboratório, os notebooks lá, então foi feito empréstimo de equipamento (MARK).

[...] teve uma parte também de recurso técnico, de câmera, mouse, computador, teve essa parte também que a gente precisou suprir alguns professores, [...] inclusive o professor que precisou pegar a estrutura do seu gabinete para levar para casa, para poder utilizar lá, isso foi autorizado pela instituição (EMILY).

O painel de monitoramento do MEC revela diversas ações de inclusão digital, incluindo a distribuição de 165.593 *chips* de *internet* para estudantes de todas as regiões do país, além da concessão de auxílio financeiro para aquisição ou melhoria de equipamentos (102) e aluguel de equipamentos (10), inclusive com empréstimos de equipamentos da própria instituição (80). Em relação aos docentes, as instituições de ensino federais declararam a oferta de auxílio financeiro para aquisição de equipamentos (15); aquisição de câmeras, microfones, fones de ouvido ou dispositivos para produção audiovisual (12); empréstimos de equipamentos

da instituição (108) e até investimento em salas de aula para transmissão de aulas ou webconferências (8).

O propósito de todas as iniciativas adotadas pelas instituições de ensino e relatadas pelos professores-especialistas era garantir que o processo de ensino-aprendizagem sofresse o menor impacto possível, mesmo em um contexto de desafios em termos de saúde pública e bem-estar emocional sem precedentes. O foco era assegurar que a formação dos alunos não fosse comprometida durante esse período desafiador, entretanto, não foi a percepção da maioria dos docentes entrevistados. A próxima seção exhibe as evidências a respeito da visão dos professores para a aprendizagem no período pandêmico.

4.3 O ensino e a aprendizagem

O papel docente de ensinar, como visto pelos relatos feitos, foi transformado consideravelmente, durante a pandemia da COVID-19, se debruçando em desafios que se apresentaram como barreiras a aprendizagem. A atitude do discente, no decorrer das aulas virtuais, em especial das aulas síncronas, foi uma das primeiras reclamações dos professores.

[...] a situação foi um pouco difícil, primeiro porque, assim, 100% da turma ficava com a câmera toda fechada, então era muito difícil de saber se os alunos estavam efetivamente participando, é lógico que à medida que o tempo foi avançando, a gente foi criando alguns mecanismos, né, eu fazia feedbacks deles, pedia algumas interações, eu criava formulários eletrônicos que eles tinham que entrar e fazer escolhas, eu pedia para acessar sites, buscar informações, então era alguns mecanismos que a gente encontrou, para ser usado, mas te confesso que era bastante difícil (HENRY).

No remoto, eram muitas câmaras fechadas, alguns que interagiam no chat, eu falava: pessoal, todo mundo entendeu, né? O que vocês acham? Quer que eu faça um outro exercício? Quer que eu mude aqui a forma? Às vezes usava PowerPoint digitando também, que eu estava compartilhando a tela. Então, assim, eram vários formatos, mas às vezes o professor, eu sentia só, sabe? Às vezes eu falava assim, alguém conversa comigo aí, que eu estou me sentindo só aqui, será que está todo mundo aí? (JUSTINE).

[...] quando um aluno não abre a câmera, o outro não abre, até aquele que poderia abrir também não abre, então parece que tu está falando pra ninguém, tu está lá só vendo aquelas caixinhas fechadas, e naturalmente o aluno na graduação ele pergunta pouco, ele não se envolve tanto, e no *online* então foi menos ainda (ADAM).

[...] fazendo uma reflexão do período, acho que a parte mais desafiadora era a parte de interação, a interação foi o maior desafio, você manter o aluno conectado ali no momento da aula síncrona, porque o estudante estava num ambiente em que tudo era mais atrativo, ele estava na casa, tinha a distração da televisão, dos pais conversando, dos irmãos, então era muito difícil trazer esse aluno para dentro da aula, fora as câmera todas fechadas, que me dava a sensação de estar falando sozinho, e daí tentava forçar essa interação a partir de softwares *online*, como o Karrot, ou alguma pergunta no chat (THOMAS).

Eu acho que os alunos ficaram mais passivos, já se tem uma ideia que esse ensino de contabilidade já é tradicional, já é passivo, onde que o professor sabe e o aluno fica ali escutando. No remoto isso

ficou muito mais evidente, pouquíssimos realmente abriam a câmera, questionavam, faziam perguntas, a maior parte ficou ainda mais passível, acho que foi muito evidente isso (SARAH).

Saber motivar e engajar os alunos nas aulas remotas foi um dos desafios apontados pelo estudo de Godoi et al. (2020), uma vez que a relação mediada pelas tecnologias é muito diferente da interação em sala de aula. Ferreira et al. (2020) destacam, também, que a falta de interação presencial e do contato visual com os alunos impediram a real percepção de como os conteúdos estavam sendo recebidos por eles. Com frequência, mesmo solicitando a participação dos estudantes, prevalecia o silêncio, uma vez que o simples fato dele estar conectado na plataforma não implicava necessariamente que estivesse atento à aula.

O estudo realizado por Sun (2020) também evidencia a desconexão dos alunos e a escassez de comprometimento com o ensino remoto. Quando questionados sobre suas atividades durante as aulas *online*, os alunos frequentemente forneceram respostas como “Adormeci”, “Eu estava jogando um jogo *online*”, “Eu estava assistindo televisão”, “Eu estava conversando com amigos nas redes sociais”, “Não vi as últimas três aulas”. Essas respostas destacam de maneira preocupante a falta de engajamento dos estudantes na própria aprendizagem.

A falta de interação relatada pelos entrevistados, esteve associada a outro gargalo citado pelos professores: as condições estruturais de estudo e o entorno dos alunos, que, em muitas das vezes, utilizavam a sala de casa, ou a cozinha, para assistir as aulas *online* síncronas.

[...] o entorno do ambiente do estudante era problemático. Ele não tinha um local adequado para estudar, normalmente estavam na sala, na cozinha ou no quarto, mas toda hora tendo interrupção, toda hora tendo ruídos, distrações. Então foi um desafio também para conseguir, nas aulas síncronas, fazer com que a coisa acontecesse de forma satisfatória (BRYAN).

[...] alguns tinham problemas mais graves em termos de questões relacionadas a lugar para conectar, a dificuldade de estar em casa, junto da família. E a tecnologia não ser tão suficiente para abrir uma câmera, por exemplo, não ter conexão suficiente para isso (ADAM).

[...] o aluno teve que lidar com ambientes para o estudo que, muitas das vezes, não permitiam a concentração necessária, as vezes eles ligavam a câmera para falar algo, ou apresentar algum trabalho, e você via a mãe fazendo comida no fogão, lavando louça na pia, ou você via o irmão correndo, então foram elementos que não contribuíam para um aproveitamento satisfatório da aula síncrona. Além disso, muitos não tinham notebook, então tinham que assistir a aula do próprio celular, e nós sabemos que a imagem do celular é pequena, a qualidade não é boa, se não tem um fone de ouvido, o som quase que não se escuta em determinados ambientes, e, ainda pior, toda hora aparece notificação de aplicativos que tiram a atenção do aluno para o que está sendo falado naquele momento (PHILIP).

Os alunos tiveram que lidar com muitos fatores durante a sua aprendizagem no ensino remoto emergencial, e eu vejo que dois condicionantes foram de maior relevância para que esse processo ocorresse de forma exitosa, ou não: as suas condições estruturais, eu falo de equipamentos para assistir as aulas síncronas, associados ali com uma boa conexão de internet, e outro fator foi a interferência do seu meio, da sua volta, à medida que a sala de aula daquele aluno passa a ser sua

casa, isso também influencia na sua aprendizagem, também é um elemento que precisa ser levado em consideração quando falamos de absorção plena daquele conteúdo ou conhecimento que o professor está explorando em aula (ROSE).

O ambiente no qual o aluno se encontra exerce uma influência significativa sobre o seu processo de aprendizagem. Durante a pandemia, quando a sala de aula foi transferida para a residência do estudante, distrações como o barulho da televisão, conversas e discussões dos pais e irmãos se tornaram interrupções que afetaram a capacidade de concentração do discente, barreiras que não existiriam caso estivessem no ambiente acadêmico tradicional. Essa dificuldade de aprender *online* a partir de casa também foi observada na América do Norte, onde, segundo Bates (2023), cerca de 20% a 25% dos estudantes do ensino superior enfrentaram obstáculos como acesso inadequado ou inexistente à internet, custos de equipamento de informática ou a falta de local silencioso para estudar..

Durante o processo de ensino, nesse contexto remoto, alguns professores também tiveram dificuldade de encontrar a melhor estratégia para avaliar a aprendizagem do aluno, pois, embora inovassem nos métodos, havia o sentimento de limitação nesse processo de verificação do conhecimento.

[...] a dificuldade que eu senti era de que medir conhecimento dos alunos, fazer atividades avaliativas, eu confesso que eu tive muita, eu me senti muito limitado, eu não encontrei ferramentas que eu pudesse fazer uma avaliação de conhecimento precisa. Eu fazia uma avaliação geral e era dicotômica, ela era, fez, beleza, ganhou nota. Então, nota integral era a regra durante o ensino remoto. E a participação dos alunos era muito baixa, era no que era obrigado. E quando, por exemplo, eu fazia plantão de dúvidas, porque eu lecionava matemática financeira, então assim, uma aula antes da prova eu fazia plantão de dúvidas, até vez não aparecia ninguém, ninguém zero, porque não era obrigatório a presença, porque era um plantão de dúvidas (MICHAEL).

Eu sempre realizei provas somativas, atividades práticas, então a minha forma de avaliar, no ambiente remoto não se encaixava mais, por mais que eles pudessem resolver algum trabalho e me enviar, não tinha mais aquele momento de prova, de verificar se realmente ele aprendeu ou se ele somente copiou do colega, porque antes era eu na sala e eles resolvendo individualmente, então tínhamos ali o controle de saber que era o próprio aluno que estava fazendo, com o conhecimento que ele possuía, já no remoto não, porque a prova era num período, ficava lá aberta, então ele poderia consultar colegas, consultar fontes, ver respostas de outros, e daí resolver a sua, foi bem desafiador esse ato de avaliar no remoto (PHILIP).

[...] eu me senti limitada quanto à questão da métrica a ser utilizada para avaliar os alunos no ensino remoto, e isso me gerou uma angústia, porque eu precisava avalia-los, porém não enxergava a melhor forma de fazer sabe. Depois de algumas tentativas, eu decidi avaliar a entrega, a nota seria pela entrega na data estipulada, porém eu corriji todo o conteúdo e fiz todos os devidos apontamentos, mas que não pesaram na nota do aluno, o que antes, se fosse na sala de aula, pesaria, iria reduzir a nota [...] acredito que adotei essa postura para deixar claro para o aluno o que eu queria de entrega, o que eu esperava de conteúdo ali naquela atividade proposta, mas eu não “pesei a mão” por entender todo o contexto que ele estava vivendo, estudando em casa, dividindo materiais com a família, sem as devidas condições, além do turbilhão de emoções com uma pandemia e as pessoas a sua volta ficando doentes e morrendo (MARY).

[...] eu não percebi, eu não vislumbrei, eu não consegui idealizar atividades em que eu pudesse medir conhecimento do aluno do mesmo modo que a gente media em sala de aula. Então aplicar prova, para mim não fez sentido durante as aulas emergenciais. Então o que eu tinha era trabalho, o que eu tinha era apresentação, coisas gravadas, relatos, atividades assíncronas (BRYAN).

Dalipi et al. (2022) endossam esses relatos, afirmando que vários professores experimentaram diferentes métodos de avaliação durante a pandemia. No entanto, se observa que ainda não existe um modelo ou método totalmente perfeito para exame remoto, e, para garantir a integridade acadêmica, é preciso que o professor confie nos alunos. Embora se perceba essa lacuna no processo avaliativo remoto, alguns autores como Oliveira et al. (2022), Monteiro (2020) e Queiroz-Neto et al. (2022) defendem a avaliação formativa, que deixa o aspecto de quanto se aprendeu, existente na avaliação somativa, e assume caráter pedagógico considerando o que se aprendeu, isto é, tem seu foco em todo o processo de ensino-aprendizagem e não em sua finalização.

Nesse cenário, a aprendizagem refletiu aquilo que foi ofertado como estratégias de ensino. A ausência de avaliações, ou a adoção de métodos que facilitavam a resolução das provas; o relaxamento em relação ao formato do ensino remoto e a demanda de estudos; as dificuldades operacionais com o uso da tecnologia ou a baixa qualidade de conexão da internet; a perda de contato entre os alunos e as decorrentes trocas entre eles, são alguns dos fatores associados ao resultado que se teve no desempenho dos discentes durante esse período de estudo virtual.

Olha, eu acho que, assim, uma sensação geral é de que os alunos absorveram pouco, assim, como eu disse, é um pouco, se a gente sempre compara com aquela situação perfeita antes da pandemia, então realmente comparando eu acho que eles absorveram pouco. Primeiro, porque o que a gente ofertou enquanto docente não era o melhor dos mundos, não era compatível com o que a gente fazia no presencial, assim, nem poderia ser, né, dentro do que a gente tinha de limitação, então a gente ofertou menos e eles também absorveram menos, em função de que estavam aprendendo a como estudar no ensino remoto (BRUCE).

[...] como não tinha prova, acabava facilitando o avanço na questão curricular sem precisar conhecer muito do que estão fazendo. Então, eu acho que houve um certo relaxamento dos alunos em função da questão do remoto, do formato, do modelo, de não se adaptar ou de ter dificuldades com tecnologia e isso levou eles a conseguirem avançar na estrutura curricular, mas sem absorver os conhecimentos que deveriam (ADAM).

Para fins de ensino, ou seja, o papel, aquele direcional do professor expondo conteúdos, eu acho que o prejuízo foi menor, porque acho que, sendo muito franco, aqueles professores que davam aula ruim, seguiram dando aulas ruins. Aqueles professores que davam aula boa, seguiram dando aulas boas. Então, foi um gargalo de vista unidirecional do professor para o aluno. Agora, quando a gente separa e olha para o bloco da aprendizagem, a aprendizagem, sim, teve prejuízos do meu ponto de vista. Um, primeiro, em razão do professor ter menos indicativos do aluno, do quanto o aluno estava correspondendo. E outra questão é a avaliação somativa, então avaliação final. A gente teve limitações nas estratégias de avaliação. Muitos professores acostumados a aplicar prova não aplicaram prova, tiveram que aplicar trabalho com dúvida sobre a autoria do próprio trabalho, ou não tinham a habilidade de avaliar por meio de produção textual dos alunos (JAMES).

[...] o professor não era muito exigente na avaliação, na correção da avaliação, dava avaliações mais soft, mais tranquila, que o aluno conseguia se virar e fazer o mínimo para tirar uma nota boa, então, são vários os fatores que levaram a esse resultado (BRYAN).

[...] a gente tem uma insuficiência na aprendizagem, porque vamos ser bem sinceros, foi mais fácil fazer a atividade avaliativa nesse período remoto, especialmente em conjunto, então eles passaram sem ter aquele conhecimento necessário, que seria da disciplina (CINDY).

Eu acho que uma parte dessa dificuldade de aprendizado também é porque no presencial você tem um contato entre eles, e os estudantes aprendem muito com as trocas entre eles. E isso eles não tiveram, eles perderam na pandemia (MARY).

A resistência ao ensino remoto, também foi apresentada como um fator que influenciou na aprendizagem dos alunos, uma vez que esses estudantes se matricularam para um ensino presencial, e se depararam com um ensino *online*.

O que aconteceu foi que eu tive estudantes indo para um ensino que eles não escolheram, eles não escolheram aprender *online*, escolheram aprender presencial, e foram forçados a aprender *online*, então, naturalmente, tem aí uma resistência, e uma adaptação enorme porque não era aquilo que ele queria inicialmente. Então assim, dado todo o contexto, era uma pandemia as pessoas não podiam sair de casa, tinha aula que dava, era o que a gente tinha, é aquela história, é o que tem para hoje, então é melhor você ter tido um ensino remoto, manter o estudante conectado com a faculdade, manter ele estudando, do que você ter o estudante evadindo o curso. Mas em termos de aprendizagem eu volto na inicial, era uma modalidade diferente, tinha que ter uma predisposição diferente para estudar de forma diferente (THOMAS).

[...] os alunos de início de curso, eles chegaram e já ficaram dois anos no remoto, não tiveram contato com o presencial, no máximo uma semana, e já foi tudo para o virtual, então eles não tinham uma maturidade e não estavam introduzidos ainda na forma de estudar do ensino superior sabe (BRYAN).

O perfil dos alunos no ensino presencial difere daqueles que buscam o ensino *online*, à distância ou virtual (Godoi & Oliveira, 2016; Ramos, 2013; Borges et al., 2016; Bevilaqua & Peleias, 2013). Nesse segundo grupo, predominam estudantes adultos, que estão inseridos no mercado de trabalho e possuem compromissos familiares. Eles buscam uma modalidade de ensino flexível que lhes permita conciliar os estudos com sua rotina diária. Além disso, esses alunos demonstram maior maturidade e dedicação ao processo de aprendizagem, e, por isso, se adaptam melhor a ambientes que favoreçam a autonomia e a independência.

No entanto, alguns docentes apontam que comparar os resultados do ensino remoto emergencial, com o ensino presencial, especialmente em um período pandêmico, não é o correto, visto que são metodologias diferentes, e que demandam um perfil discente e de professores para cada ambiente, observando suas particularidades.

[...] muitas vezes a pessoa fala: eu vou comparar os resultados do ensino remoto com o ensino presencial, está errado, você não pode comparar porque são coisas que não são comparadas. O ensino

presencial é uma coisa, o ensino remoto é outra, o ensino *online* é outro, são coisas totalmente diferentes, e tem um perfil de aluno e de professor específico para cada uma dessas modalidades. O que vivemos foi professores com perfil de aula presencial, ensinando em um ambiente *online*, para alunos que buscaram um ensino presencial (PHILIP).

[...] não é uma comparação muito justa [aprendizagem *online* e aprendizagem presencial], mas ainda assim se fosse para comparar, tentando fazer esse comparativo, é uma perda de qualidade ali, porque nem os professores estavam 100% prontos para ensinar e nem os alunos 100% prontos para aprender naquele ambiente, então quando todo mundo está aprendendo junto, a gente estava trocando o pneu do carro com o carro andando numa ladeira muito rápido, então assim não era o melhor cenário, o professor adaptando o conteúdo, aprendendo, o aluno aprendendo, então era natural e dado tudo que aconteceu eu diria que ainda a gente teve uma olhada no geral, não foi perfeito, mas foi o melhor do que pode ser feito, então assim eu reconheço que os professores fizeram um esforço absurdo para conseguir entregar tudo *online*, e reconheço também que os estudantes fizeram outro esforço absurdo para conseguir aprender *online* (THOMAS).

A comparação entre as duas modalidades de ensino, presencial e remoto, deve ser evitada, uma vez que pesquisas anteriores à pandemia já apontavam uma diferença, para baixo, de 5% a 10% na aprendizagem de alunos em aulas *online* em comparação com alunos em aulas presenciais (Lee & Choi, 2011; Paul & Jefferson, 2019). Essa diferença ocorria devido os discentes trabalharem e estudarem e/ou por terem filhos pequenos. Durante o contexto pandêmico, outros estressores surgiram, como a ansiedade, o isolamento social e os problemas de saúde na família, o que dificultaram e tornaram os estudos mais desafiadores para muitos estudantes (Bates, 2023).

Ademais, outro fato reportado pelos professores-especialistas, também contribuiu para o cenário da aprendizagem no ensino remoto emergencial: os alunos preencheram suas grades de horários com o máximo de disciplinas possível, com o propósito de adiantar a conclusão dos créditos curriculares.

Muita gente utilizou a estratégia de “tirar o atraso”, isso é muito comum, assim, a gente teve uma formação em massa nesse período, porque o pessoal estava fazendo nove disciplinas, então, assim, quem está fazendo nove disciplinas não está interessado em absorver o conhecimento, está interessado em ser aprovado, né, o máximo possível ali e absorver o mínimo, né, para conseguir o aprendizado, enfim, está maximizando a utilidade do período que tem (BRUCE).

[...] outra situação que aconteceu é que como durante a pandemia eles foram puxando disciplinas, sem muito critério, vamos dizer assim, aquela que dava para fazer no horário que ele tinha disponível o aluno fez, então, agora a gente acaba recebendo alunos também com um currículo muito truncado, truncado irregular, né, às vezes ele pagou uma disciplina do oitavo, uma do primeiro, uma do terceiro, e aí, é, a gente sabe que o currículo, embora não tenha muitos pré-requisitos, ele é desenhado para um fluxo normal, um conteúdo vem depois do outro, então, quando isso não é obedecido, a gente tem o processo prejudicado, isso também deu para perceber, as nossas turmas muito irregulares, não dá para você falar assim, ah, vocês são do sétimo período, não. Não tem mais esse controle agora (HENRY).

[...] teve um comportamento que eu vou chamar de comportamento oportunista, bem na ótica teórica que a gente tem de custo de transação, que é um comportamento de que muitos alunos aproveitaram dessa assincronicidade e de outro benefício que a norma também do ensino remoto concedeu, que era de que se o aluno se matriculasse numa disciplina e cancelasse ela, ele não teria prejuízos para

fins do seu ordenamento, para o seu desempenho acadêmico na universidade. A gente zerou isso, ninguém tinha prejuízo de ordenamento durante o ensino remoto emergencial. Isso gerou um efeito de que alunos estavam pegando 11-12 disciplinas para fazer ao longo do semestre, para tentar dar vazão para o curso, e eles não tiveram descontinuidades. Mas eles se aproveitaram disso, e a consequência desse comportamento foi que os alunos não tinham condições de assimilar o conteúdo de 12 disciplinas ao mesmo tempo, algum prejuízo isso iria causar (JAMES).

Esse comportamento, adotado pelos discentes, vai na contramão do que se espera como atitude para uma modalidade de ensino que até então era pouco conhecida. Conforme destacado por alguns professores-especialistas, o aluno que preenche a grade curricular do semestre com o máximo de disciplinas possíveis não está preocupado em aprender. Nesse contexto, o discente negligencia o propósito fundamental da universidade em favor de um oportunismo que, em última instância, lhe custa o conhecimento daquele conteúdo ou disciplina, e, conseqüentemente, compromete sua formação.

Isto posto, a percepção docente quanto a aprendizagem durante as aulas virtuais é diversificada, embora os relatos direcionem para uma carência no aprendizado durante esse período, inclusive em conceitos básicos. Essa situação acarreta uma variedade de conseqüências, que vão desde a formação desses estudantes e a sua preparação para o mercado de trabalho, até reflexos em sua aprovação no exame de suficiência promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e pela Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC).

[...] parece que não houve realmente absorção de conhecimento, era literalmente uma decoreba, apenas para passar. Eu não sei até que ponto eles realmente absorveram, entenderam o que era necessário, [...] mas me deu a impressão que os alunos não compreenderam a lógica das disciplinas, o encadeamento do curso, em como um ensino estava ligado no outro, foram apenas blocos, e às vezes nem todas as disciplinas eram ofertadas como é pensado num ensino regular, nos momentos corretos, vamos pensar assim, então me deu a impressão que o ensino foi bastante prejudicado, foi uma questão realmente de fazer (SARAH).

[...] é preocupante a deficiência que eles trazem de conhecimento, inclusive de matemática básica, as quatro operações, regra de três, assim, muito complicado, muito complicado mesmo (CINDY).

[...] quando viemos para o presencial, os professores tiveram, principalmente das disciplinas mais técnicas, eles tiveram muita dificuldade de trabalhar com os estudantes, na retomada, porque o aprendizado estava no básico, eles tinham dificuldades (BRYAN).

[...] como a gente teve um grupo que durante o ensino remoto esteve extremamente acomodado e que ele avançou no currículo, mas agora ele não consegue avançar porque ele não tem a base e eu tenho enfatizado isso que a base que ele precisava ter, ele não tem e ele não consegue, não adianta ele estar repetindo a disciplina e vai repetir de novo porque ele não tem a base (ADAM).

[...] houve um déficit aí de aprendizado muito grande. Então, a gente percebe isso hoje com alunos que vieram da pandemia. Até no índice de aprovação do exame de CFC, 18% na última edição do exame, foi o mais baixo historicamente do que os outros. Então, a gente observa que houve um déficit na formação (EMMA).

Foi muito ruim para a aprendizagem do aluno [o ensino remoto emergencial]. A sensação que eu tenho é que os alunos apenas passaram por esse período sabe, que não absorveram nada. Eu vejo

uma carência enorme de conhecimentos básicos, de conhecimentos básicos, mas fundamentais para o entendimento de outras disciplinas, e se a base não é suficiente, infelizmente acontece uma bola de neve, o aluno não aprende totalmente o próximo assunto, e depois o outro, e daí quando se percebe, concluiu o curso e foi para o mercado de trabalho sem aquela bagagem necessária (PHILIP).

A sensação manifestada pelos professores-especialistas é motivo de preocupação e requer atenção das instituições de ensino e um acompanhamento cuidadoso dos educadores. Dado que, conforme ressaltado por Melo et al. (2018), os professores possuem responsabilidade quanto a assimilação de conhecimento dos discentes, uma vez que suas escolhas de estratégias de ensino e abordagens didáticas influenciam sobremaneira o processo de aprendizagem. Portanto, se trata de um esforço e um compromisso conjunto, em que instituição, docentes e alunos colaboram na construção e desenvolvimento cognitivo.

Um fato curioso e intrigante foi relatado por um professor-especialista, expondo que as notas obtidas pelos alunos durante o ensino remoto emergencial não corresponderam ao aprendizado e ao conhecimento que eles haviam adquirido.

Aconteceu uma coisa que eu acho que deve ter acontecido em outras instituições também, se a gente olhar as notas no período da pandemia, você fala: esses caras são feras, estão saindo daqui sabendo de tudo já, porque as notas eram muito altas. Mas quando a gente voltou para a sala de aula, fazendo as coisas como eram feitas antes, quadro, exercício e tal, não rolou. Então você percebe que as notas não refletiram a aprendizagem (BRYAN).

Alguns fatores, já comentados anteriormente, condicionaram a situação compartilhada pelo entrevistado, a forma e estrutura das avaliações, o relaxamento na cobrança de atividades e a possibilidade de consulta, mesmo que não permitida, permitiram que os alunos alcançassem conceitos altos nas disciplinas que não refletiram, de igual forma, na absorção do conhecimento.

Contudo, alguns docentes relataram que determinados discentes apresentaram maior adaptação ao ensino virtual, e, conseqüentemente, assimilaram maior conhecimento nesse período, em decorrência do perfil de aprendizagem desse aluno.

Então acho que vai muito do estilo do aluno, do estilo de aprendizagem que ele tem, alguns falavam que sentia muita falta do professor presencial explicando para eles, que eles gostavam da interação da sala de aula, que um colega saía da carteira e ia lá explicar, sabe, falando que no ambiente virtual não era possível, e daí não conseguiam se adaptar, estavam procrastinando. Outro grupo de alunos já deslancharam, gostaram muito do processo, usando o ensino remoto, se adaptaram muito bem, conseguiam se organizar, estudar, organizar as tarefas, gostaram muito, acharam dinâmico [...] então a gente percebia que o desempenho não é o mesmo (JUSTINE).

[...] por outro lado tem outros estudantes que conseguiram ganhar muito com isso, por ter mais tempo de estudo, conseguiram fazer mais cursos, e enfim teve um outro aprendizado (THOMAS).

[...] o estudo, para quem estuda muito, é algo solitário, o cara vai pegar o livro aí, vai ler, vai estudar sozinho, fazer exercício, é solitário. Então, o que aconteceu que eu vi? O aluno que já era motivado para o estudo, aquele aluno que gosta de ler, que gosta de estudar, que gosta de se preparar, com a

possibilidade de ter a aula gravada, ter material disponibilizado ali em tempo certinho, correções de exercício e tal, esse cara que gosta de estudar, ele ficou muito melhor, ele teve um grande aprendizado, absurdo (BRYAN).

Então, eu vejo que houve um descolamento, entendeu? O cara que era bom ficou muito melhor, e o cara que já era natural, não ficou muito melhor, e aí a média das pessoas caiu. Então, assim, do mesmo jeito que a gente teve um distanciamento de riquezas no país, quem era rico ficou mais rico na pandemia, quem era pobre ficou mais pobre, isso também aconteceu com o ensino. Para aquelas pessoas que se dedicam para valer, o modelo foi muito bom. O modelo que tinha era muito propício ao cara ganhar mais informação. Mas para aquelas pessoas que precisam de motivacional, empurrando, aquela coisa de ele perceber que está todo mundo do lado dele também estudando, e ele estuda também, esses daí não conseguiram aproveitar, perderam a oportunidade (MARK).

[...] alunos que têm mais autonomia, ele aproveita todo o material, ele te faz perguntas, ele questiona, ele busca, então ele tem um rendimento tão bom quanto estar no presencial, mas o aluno que não é autônomo, que depende muito de olhar o professor, de ouvir o professor, que não tem essa mesma capacidade de ler e enxergar e captar, que precisa estar do lado do professor e pedir assim: mostra o exercício, a gente percebeu que esses alunos não absorveram o conhecimento necessário (ADAM).

Cada aluno possui um estilo próprio para aprender fatos novos, e ao se deparar com essa variedade de formas de aprendizagem é imprescindível que o docente se atente às individualidades (Schmitt & Domingues, 2016). Os estilos de aprendizagem representam as características do comportamento que indicam como a pessoa aprende e se adapta a partir do ambiente em que está inserida, ou seja, aprender está diretamente relacionado ao indivíduo, sua interação com o contexto, seu comportamento durante o processo e suas preferências sobre como receber e processar informações (Kolb, 1984; Dunn & Dunn, 1978; Gregorc, 1979). A forma de aprender é individual e pessoal.

Ademais, outra preocupação relatada pelos professores entrevistados é em relação ao impacto de longo prazo na formação dos alunos devido à experiência de aprendizado durante o ensino remoto emergencial. Em outras palavras, as consequências do ensino e da aprendizagem desse período continuarão a se fazer sentir nas universidades por um tempo considerável.

[...] eu acho que o prejuízo na aprendizagem, ele vai perdurar por muito tempo ainda, então até eu tenho um discurso que as pessoas falam, nossa professora, a gente viu aparecer muito trabalho, pesquisas sobre o período pandêmico, reflexo da pandemia, e eu sou uma das que fala assim, olha, o reflexo a gente ainda nem viu, e isso a gente vai perceber ainda por um longo período, eu acho que aquele período que a gente estava vivendo, o reflexo daquilo, acho que teremos aí pelo menos nos próximos cinco anos, acho que vão formar turmas aí, com um nível de habilidades e de competências que não foram atingidas (EMILY).

[...] a aprendizagem foi sofrível. Sofrível, cara. É assim, isso é um motivo de tristeza até, porque a recuperação disso eu acho que não é simples, e não será rápida (BRYAN).

[...] o que vejo é um reflexo em longo prazo, sabe. Nós percebemos uma diferença nos alunos com a retomada para o ensino presencial, porém eu vejo que ainda teremos esse reflexo por muito tempo. Vejo que só quando tivermos uma turma que nunca experienciou, nunca viveu o ensino remoto, é que não teremos mais reflexo desse período. Mas, de qualquer forma, teremos inúmeras turmas sendo formadas com habilidades abaixo do esperado (PHILIP).

Bates (2023) endossa as observações feitas pelos entrevistados, destacando que é necessário aguardar um período adicional de tempo para avaliar o impacto real na aprendizagem resultante do ensino remoto emergencial. Além disso, ainda não é possível obter um panorama completo de como os sistemas de educação superior mundiais responderam à pandemia da COVID-19.

Entretanto, uma alternativa encontrada por alguns professores, quando do retorno para ensino presencial, para minimizar a carência na aprendizagem, foi a adição de aulas complementares, com a revisão de conteúdos indispensáveis para o andamento das disciplinas.

[...] o que a gente percebe é que, de fato, os alunos que estão chegando agora, e que naquele período estavam *online*, a base deles está mais fraca. Então, realmente, você percebe que há uma necessidade até de um complemento, porque a base está mais fragilizada (HENRY).

[...] eu dou aula de contabilidade 2 no segundo período, e então os alunos quando nós voltamos, para o ensino presencial, os alunos que tinham feito contabilidade 1 *online* chegaram sem nenhum conhecimento, mas as primeiras turmas, os dois ou, posso até dizer, dois ou três primeiros, imensas, e até hoje ainda percebo isso. Eu tive de fazer revisões da contabilidade 1 durante um período para que eles conseguissem acompanhar as minhas aulas, e assim, esse relato eu já escutei de vários professores (EMILY).

[...] quando eu voltei [para o ensino presencial] eu tinha situação de aluno que nunca tinha estado presente numa cadeira da universidade, então na verdade eu peguei aluno que estava no meio do curso, mas que é como se o aluno tivesse acabado de chegar no curso. Então eu cheguei com alunos eufóricos, alunos muito dispostos a uma vida social muito grande, mas sem bagagem alguma, em disciplinas que já pediam, por exemplo, laboratório de contabilidade. O laboratório de contabilidade é uma disciplina que o aluno já tem que saber fazer balanço, DRE, DFC, DVA, ele já tem que saber isso. E eu, de repente, peguei um aluno que não tinha ideia do que era ativo circulante, não fazia ideia, então foi muito custoso do ponto de vista de aprendizagem essa situação, e daí o nosso papel é tentar suprir essa carência com revisão de conteúdo (MICHAEL).

Um fato muito preocupante que me ocorreu, com a retomada para o ensino presencial, eu precisei usar quase um mês das minhas aulas para revisar conteúdos básicos, de disciplinas passadas, porque se eu não revisasse, não explicasse, não formulasse atividades para serem resolvidas, eu não conseguia avançar em nada do conteúdo da minha, e isso nunca tinha acontecido (ROSE).

Como forma de amenizar os efeitos da aprendizagem experienciada pelos discentes, e as possíveis consequências nas demais disciplinas e no andamento do curso, adotar a postura de visitar os conteúdos fundamentais e básicos é o mais coerente, mesmo que não seja de responsabilidade daquele professor a unidade de conhecimento que não foi satisfatoriamente assimilada. Conforme destacado por Melo et al. (2018), o professor assume o compromisso na formação do aluno e, por essa razão, deve orientá-lo para que quaisquer ruídos sejam minimizados.

Em relação a retomada para o ensino presencial, algumas universidades, departamentos e alguns professores de forma particular, adotaram estratégias que

possibilitassem uma transição mais coordenada e planejada, visto que a mudança para o ensino remoto emergencial foi abrupta e sem preparação.

Primeiro a gente voltou híbrido, não voltou 100% presencial, a gente funcionou híbrido por um tempo. Então tinha os equipamentos em sala de aula, por que o aluno podia estar gripado e aí não vinha nas aulas, ia perder. Então a gente tinha esses equipamentos em sala de aula para fazer a transmissão. Então funcionou nesse formato, tinha as duas coisas acontecendo, a sala de aula ali na sua frente e o aluno assistindo de casa, no remoto (MARK).

Quando a gente retornou, no primeiro ano, a gente combinou, entre o curso de contábeis, de fazer alguns trabalhos para aumentar a avaliação, para eles não terem um choque de sair do ensino remoto para um ensino que era anteriormente. Então a gente teve o período até 2022 com trabalhos auxiliando, para eles retomarem aos poucos a situação de avaliação que a gente tinha (CINDY).

No primeiro semestre [após o retorno para o presencial], pelo menos da minha parte, foi um semestre, vamos ser mais compreensivos. No segundo semestre já é aquela história, brincadeira acabou, aqui agora é sério, tem que demonstrar conhecimento, tem que ter participação na sala, tem que ter compromisso com o seu aprendizado, eu vou te dar muita coisa, muito conhecimento, vou te dar muito material, e você precisa entrar no ritmo (MICHAEL).

Conhecer o cenário de retomada para o ensino presencial, compreendendo o estado psicoemocional, o progresso de aprendizado e o ritmo de estudos dos alunos, após o ensino remoto emergencial, foi o diferencial de algumas instituições e professores. Esse reconhecimento viabilizou um retorno mais controlado, bem planejado e estruturado, com o intuito de reduzir ao mínimo o impacto sobre o discente e evitar novas fissuras no seu desenvolvimento cognitivo, especialmente naqueles que, até então, nunca tinham frequentado as instalações da universidade.

O retorno para o ensino presencial, nos primeiros meses, evidenciou a atitude apática que os alunos demonstravam durante as aulas virtuais, com dificuldades de interação, mais dispersos, desengajados e desanimados ao estudo.

Eu percebo, nas minhas aulas, que os alunos ficaram mais dispersos, com dificuldade de concentração em sala de aula, dificuldade de fazer as atividades manualmente na sala de aula novamente, dificuldade de se expressar. As coisas parecem estar se equilibrando agora, esse ano, 2023, ano passado a gente voltou no presencial, esse ano é que a coisa parece que está se equilibrando, não voltando mais ao que era, mas a nova dinâmica parece que está se assentando no sentido de que a gente agora também está sabendo como lidar com esses alunos que passaram por esse período do ensino remoto emergencial (BRYAN).

[...] as turmas retornaram desanimadas com tudo, o mesmo comportamento que eu via nas aulas síncronas, eu comecei a ver dentro de sala de aula, então assim, alunos que chegavam e dormiam na cadeira, e as minhas aulas são aulas animadas, tá, eles têm muito interesse nas minhas aulas, então assim, eu me deparei com isso, aluno que ficava a aula inteira no celular, aluno que abandonou o curso ao longo do semestre, aluno que vinha fazer a primeira prova, já não voltava para a segunda, então eu ainda percebo hoje isso, ainda não mudou totalmente, uma apatia muito grande nos alunos (EMILY).

Então eu senti uma comodidade maior nos alunos, assim, um desengajamento mais alto, sinceramente falando. O que eu senti é que o aluno estava muito mais aquela história assim, olha, eu sento aqui e você me passe tudo, você me mostre tudo, eu quero que você me entregue tudo [...] eu não acho que o ensino remoto permitiu a formação de alunos autônomos, eu acho que foi o contrário, eu acho que trouxe alunos muito mais acomodados, alunos muito mais passivos do que aluno que pudesse querer se desenvolver de modo mais autodidata. Eu percebo que o aluno não voltou com esse perfil não (MICHAEL).

[...] quando houve a retomada, a gente até brincava, entre os professores, sabe aquele gatinho chinês que fica balançando a cabeça o tempo todo? Parecia que os alunos tinham incorporado isso, não falavam nada. A gente numa sala ali 40, 50, 60 alunos e todos quietos olhando e mexendo a cabeça, como se tivesse na frente da tela ainda (SARAH).

O ensino presencial permite aos professores monitorar o progresso das aulas, avaliando a compreensão do conteúdo por meio de pistas visuais fornecidas pelos estudantes (González et al., 2023), o que demanda um envolvimento mais ativo por parte dos alunos em sala, respondendo aos estímulos realizados pelos docentes durante a exposição dos assuntos. Nesse cenário, houve a necessidade de um período de (re)adaptação ao ritmo e à dinâmica do ensino presencial. Tanto é que, apesar dos relatos iniciais, os professores-especialistas destacaram que em 2023, o andamento das aulas e a participação dos estudantes começaram a se equiparar aos níveis pré-pandemia.

A atenção voltada ao aparelho celular, sem concentração ao que o professor fala em sala, e o desinteresse pela aula tradicional, foram outras reclamações apontadas pelos professores entrevistados.

[...] o que eu percebi é que os alunos estão muito mais ligados no celular o tempo todo, o tempo todo no celular. Não estão mais interessados em te ouvir. Não aproveitam a presença do professor sabe, não interagem, só querem que a aula acabe logo, o mais rápido possível (ROSE).

[...] eu percebo um desinteresse naquela aula tradicional, já vinha ocorrendo um pouco, agora acho que se acentuou muito com o ensino remoto, que eu podia ficar em casa e fazer tudo em casa (CINDY).

[...] em turmas grandes, antes da pandemia, às vezes era difícil você dar aula porque o pessoal conversava demais, e agora às vezes eu percebo, assim, que mesmo uma turma grande, o pessoal tá em silêncio, mas cada um com o celular, quer dizer, não tem ninguém ali, tá todo mundo surfando (HENRY).

[...] eu percebi, muitas vezes, o aluno pouco concentrado naquilo que o professor fala, muito mais ligado na instantaneidade tecnológica. E também percebi um déficit de atenção e de concentração muito maior nas disciplinas que dou aula, a sensação que tenho é que os alunos estão voando sabe, estão longe, não estão de fato presentes na aula (EMMA).

Embora sejam apontadas tais reclamações, o aparelho celular foi o principal instrumento de mediação, interação, envio e recebimento de conteúdos e mensagens, durante a pandemia da COVID-19, o que antes era evitado nas salas de aulas, no ensino remoto se tornou necessário (Arruda, 2021). O fato é que o *smartphone* se tornou praticamente uma extensão do

corpo humano, de modo que as relações com o mundo se tornaram dependentes deste aparelho, e o ambiente de sala de aula também passou a ser refém dessa tecnologia.

Outra atitude manifestada pelos discentes foi a inquietação em relação a necessidade de retornar à presencialidade, ou seja, ao ensino presencial, o que envolve a obrigação de se deslocar diariamente até a universidade novamente.

Os alunos estão com menos paciência para as aulas presenciais, principalmente nos primeiros semestres que teve o retorno, assim, a faculdade ficava super vazia no início, que eu acho que era muito fruto disso de ah, eu não quero presencial, não faz mais sentido estar no presencial, teve uma disputa bem grande, assim, para atrasar o máximo no retorno presencial da minha visão, né? Porque eles conseguiram, eles estavam conseguindo flexibilidade (BRUCE).

[...] os alunos se sentiram sobrecarregados do ponto de vista da presencialidade, de ter que estar na aula, de ter que estar envolvido naquele momento em que não era o momento em que ele estava mais disposto àquilo ali, sobrecarregados quanto ao excesso de demanda presencial que eles se desacostumaram a vir à universidade, então o trânsito virou um problema maior do que era, o espaço na sala de aula virou um problema maior do que era, ter que usar máscara virou um problema que a gente não tinha antes que frequentar a universidade com máscara, e, assim, vou usar bem uma metáfora, ter que ouvir o professor em velocidade 1 e não em velocidade 2, isso foi um problema pra eles também, e eles alegaram isso explicitamente (JAMES).

A necessidade de deslocamento até a universidade e o tempo em sala de aula são dois fatores que serão revisitados ao longo das discussões, pois são elementos que impactam diretamente o interesse e a disposição do aluno em relação ao ensino presencial. Os discentes, ao experienciarem aulas síncronas com duração reduzida e vídeos-aulas com exposição de conteúdos entre 10-20 minutos, perceberam que o aprendizado pode ocorrer sem a obrigação de frequentar a universidade cinco dias por semana, durante três a quatro horas por dia. Essa percepção pode gerar sentimentos de indisposição, desinteresse e desânimo, uma vez que o ensino presencial tradicional atualmente não oferece essa flexibilidade. No entanto, BRUCE faz a seguinte reflexão: “eu acho que daria para fazer muita coisa de forma remota, que os alunos não precisariam estar na universidade o tempo todo”.

Acompanhando a reflexão do professor entrevistado, observa-se diversas mudanças favoráveis na atitude dos alunos e de professores, a partir das vivências do ensino remoto emergencial. Na próxima seção é apresentada as transformações no cenário educacional e o legado deixado por essa modalidade de ensino.

4.4 Legado do ensino remoto emergencial

Embora as discussões apresentadas sobre o ensino e a aprendizagem durante a pandemia apontem que o período foi altamente desafiador para a absorção de conhecimento,

comprometendo, de certa forma, o processo de aprendizado dos estudantes, percebe-se que houve transformações na atitude de professores e alunos. O desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula sofreu mudanças, uma vez que os docentes passaram a incorporar as práticas que foram exploradas durante o ensino remoto emergencial, incluindo a utilização de tecnologias.

A sala de aula, em si, eu acho que o que eu mais agreguei é a questão de aceitar bem a tecnologia que o aluno usa dentro da sala de aula, [...] eu não tinha restrições quanto ao usar o celular, para usar dentro da sala de aula, mas eu não incentivava tanto quanto hoje, hoje eu chego e falo, olha, não quer imprimir material, não imprime, tá aí, tá tudo no Moodle, pega o celular e usa a atividade, traz o computador e faz a atividade usando o equipamento, a tecnologia que ele tiver disponível, por conta dele, mas ele que decida o que ele acha interessante utilizar. Então, a gente está mais aberto ao sentido de eles usarem mais a tecnologia em si (ADAM).

[...] de alguma forma, essas coisas novas que a gente desenvolveu, elas estão sendo incorporadas, não no mesmo nível durante o período remoto, porque ali era só daquela forma, e hoje você tem o presencial que supre algumas coisas que no remoto não tinha, mas já permite que os alunos tenham essas outras opções, ou seja, que eles possam se desenhar com essas outras ferramentas que a gente agregou (MARY).

[...] eu estou fazendo uma sobreposição de momentos, não é híbrido isso, sabe, então eu tenho o momento síncrono da minha sala de aula presencial com os alunos, mas eu tenho um aproveitamento de conteúdos que eu preparei para a pandemia e um aproveitamento da técnica das trilhas para a pandemia, onde eu gravei agora vídeos, mesmo depois da nossa retomada, eu gravei novas trilhas, para que eu tenha uma linha formativa no meu Moodle, que é assíncrona, o aluno acessa quando for positivo para ele [...] e também algumas das coisas que não são complementares, em alguns momentos esta é a proposta pedagógica para o dia. Hoje a gente não tem aula síncrona, a gente não tem aula presencial, a gente vai passar por aquela trilha lá, vai ver aquele conteúdo e vai responder as perguntas (JAMES).

A exploração das tecnologias e ferramentas educacionais, mesmo que de forma tímida, após o ensino remoto emergencial também foi observado no estudo desenvolvido por Regnier et al. (2023). Uma vez percebida a contribuição para o ensino presencial de determinada tecnologia, cabe ao docente introduzi-la em sua prática diária, como é o caso da lousa digital que permite ao professor escrever anotações ou observações, durante as apresentações, nos próprios slides. Essas lousas continuaram a ser adotadas por professores americanos em Nova York, pois segundo os educadores, a escrita digital pode ser salva e encaminhada aos alunos após a aula, o que evita anotações durante as explicações, e permite que o discente se concentre em ouvir e compreender o conteúdo da aula (Regnier et al., 2023).

Os ambientes virtuais de aprendizagem também passaram a fazer parte da rotina dos professores, explorando-os não apenas como repositórios, mas para a realização de atividades, de debates, fóruns, e até do processo avaliativo.

[...] eu continuei utilizando o ambiente virtual de aprendizagem. Utilizo, claro, para repositório, mas além disso, nós temos cases que são disponibilizados, eu tenho até o fórum mesmo, fórum de debate, eu utilizo na plataforma. Percebo que eu comecei a usar as tecnologias para o processo de avaliação, também, que não era muito usado por mim (JUSTINE).

[...] uma coisa que eu utilizo bastante são avaliações pelo sistema, pelo Moodle, então eu crio avaliações que são corrigidas de forma automática, que o aluno pode fazer com flexibilidade, isso é uma coisa que eu faço (BRUCE).

[...] antes eu não usava tanto Moodle, hoje minhas aulas são estruturadas no Moodle, todas as minhas atividades, eu inclusive coloco as minhas atividades para serem feitas lá, corrijo as atividades utilizando as ferramentas que o Moodle tem, então essa comunicação, essa entrega de conteúdo escrito da disciplina, hoje ela está focada em Moodle, e antes eu não tinha isso, antes eu recebia trabalho impresso, hoje eu não recebo trabalho impresso, tudo que o aluno me entrega é via Moodle, eu não tenho mais necessidade de cadernos em minha disciplina, é tudo Moodle (MICHAEL).

[...] o uso do AVA como curadoria dos materiais, a inserção de vídeos para que os alunos, de no máximo 15 minutos, para o aluno assistir, 10 a 15 minutos, fórum, então, eu uso bastante esses mecanismos, muito mais depois do ensino remoto. Antes eu usava o Moodle só para os cursos EaD, eu não usava para o presencial. Agora se tornou uma ferramenta de apoio (EMMA).

Essas plataformas tornam a prática docente mais dinâmica e organizada. O controle fornecido pelos ambientes virtuais permite que os professores identifiquem quando um aluno enviou uma atividade e quais tarefas foram enviadas dentro do prazo, além disso, como o recebimento é feito eletronicamente os docentes não correm o risco de perder a atividade entregue, e têm a possibilidade de avalia-la em qualquer lugar, sem a necessidade de transportar cópias impressas (Regnier et al., 2023).

Além disso, as ferramentas *online* utilizadas com o intuito de proporcionar maior interação no ensino remoto, como o Kahoot, o Mentimeter, e outras, foram inseridas nas aulas presenciais, bem como o aproveitamento dos vídeos gravados e dos materiais disponibilizados.

[...] quando voltei, eu me preocupei bastante em tentar aproveitar o legado mesmo daquele momento, então, eu tentei me conscientizar disso e não, não simplesmente retomar as práticas anteriores, então, meu plano de ensino eu reformulei, mantendo todos os materiais que eu tinha produzido, os materiais que eu tinha indicado, as atividades também, que as plataformas que eu usava, Socrative, Kahoot, Moodle, [...] acabou que eu desenvolvi muitos materiais, produzi vídeos das minhas matérias, usei muitas plataformas que depois eu acabei integrando no ensino presencial, então, teve um legado (HENRY).

Eu estou utilizando mais as ferramentas, e isso talvez teria demorado muito para que ficasse um hábito ou que fosse sempre utilizado, e agora acabo utilizando mais, como o laboratório, para as atividades, [...] os próprios facilitadores, vamos pensar assim, o Kahoot, o Mentimeter, que eu acabei utilizando, utilizo mais. Uma coisa que não utilizava era o Moodle como apoio, e agora utilizo o semestre todo (SARAH).

Então, para conversar com esse aluno que está mais ligado ao celular, eu trouxe o celular para dentro das minhas aulas. Eu uso Kahoot, eu uso pesquisas, faço painel integrado, porque eu sei que isso daqui [o celular] é uma ferramenta que ele internalizou como parte do corpo dele (EMMA).

Os próprios alunos pedem para divulgar videoaulas também, então uso as videoaulas que eu havia gravado, já gravei novas. E aí o ambiente de sala de aula a gente tem para aquela interação, para tirar dúvidas (JUSTINE).

[...] os podcasts que eu já tinha gravado, eu estou, na verdade, reciclando eles, gravando novamente, atualizando. As videoaulas, todas elas foram incorporadas no conteúdo, então eu continuo usando elas, mesmo sendo presencial eu continuo com elas, pois o vídeo sintetiza os principais pontos e eu senti que os alunos têm interesse nessa síntese, como material auxiliar (ADAM).

A qualidade das interações sociais é reconhecida como fundamental para o envolvimento dos alunos e para alcançar resultados de aprendizagem favoráveis (Lux et al., 2022). Portanto, a adoção de estratégias que promovam uma participação mais ativa dos alunos se revela como a abordagem ideal, uma vez que resgatam a atenção para o conteúdo que está sendo abordado em aula, e, conseqüentemente, recolocam o aluno no centro da experiência de aprendizagem. Adicionalmente, a disponibilidade de aulas gravadas possibilita que o estudante assista quantas vezes for preciso. Essa revisão constante de materiais é uma vantagem significativa, pois permite ao aluno seguir o ritmo e o tempo de compreensão que lhe são próprios, garantindo que o conhecimento seja plenamente assimilado (Lion, 2023).

Alguns professores, no entanto, manifestam que as vivências na pandemia e as experiências com o ensino remoto ficaram àquele tempo, sendo que seu fazer docente voltou para o que era praticado antes. Além disso, eles também demonstram insatisfação em relação à interrupção das formações pedagógicas oferecidas pelas instituições.

[...] eu continuo fazendo a minha aula tradicional, apresentando conteúdo em slide, fazendo os exercícios ou em slide, ou alguns passo a passo no quadro, são exercícios muito importantes, não houve nenhuma mudança nas minhas práticas após o ensino remoto, eu percebo que preciso mudar alguma coisa, eu percebo que, por exemplo, todas as minhas videoaulas eu deixei aberto para os alunos, então eles vão, assistem a minha aula e assistem os vídeos, e a minha expectativa é fazer o inverso, que eles se preparem e venham para dúvidas, mas isso não acontece, porque eles não fazem a parte deles, então não teve nenhuma mudança, não mudei nada, o meu fazer docente continua igual (CINDY).

Fora os momentos de capacitação que foram ali, durante a pandemia, e no momento da transição mesmo para o ensino remoto, eles acabaram ali, sabe? A gente não retomou mais isso, a gente perdeu a cultura de fazer capacitações de novo, que é uma coisa que eu achei que seria um legado da pandemia, de se acostumar a ser capacitado. Isso não aconteceu (JAMES).

Regnier et al. (2023) expressam uma perspectiva oposta à apresentada pelos professores-especialistas. Os autores defendem a ideia de que os docentes têm uma oportunidade única para aproveitar as vivências durante o ensino remoto, e construir uma experiência e um ambiente educativo de alta qualidade, explorando as tecnologias educacionais e investindo em novas capacitações, a fim de impulsionar a educação superior, incorporando os conhecimentos, ferramentas e práticas desenvolvidos nos últimos três anos de esforço.

Apesar desse relato, outros professores afirmam, inclusive com expressão de satisfação, que o ensino remoto emergencial permitiu transformá-lo enquanto pessoa, modificando sua atitude docente.

Eu acho que todos aprendemos, com a distância, a ter um pouco mais de paciência em relação ao ritmo do aluno [...] no remoto eu aprendi isso, porque a gente estava em casa, sozinho, e o ritmo, eu não conseguia controlar o ritmo de nada, eles ditavam o ritmo da aula, e eu entendi que cada um tinha o seu ritmo [...] então eu posso dizer que eu aprendi a me adaptar ao ritmo deles (PHILIP).

[...] eu percebi que eu não estou lá para enchê-los de conteúdo, e eu não tenho a pretensão alguma deles saírem experts em qualquer assunto que eu trago para a sala de aula, o meu papel é de mediadora entre o conhecimento, um pouquinho mais que eu tenho teórico, com o conhecimento que eles têm na prática, que eles podem aplicar [...] meu papel é de construtora, construo o conteúdo junto com eles (MARY).

[...] do ponto de vista pessoal, eu aprendi a aprimorar meu foco. Então, assim, eu hoje consigo preparar melhor a minha aula [...] para mim, isso é melhor, porque eu levo menos tempo preparando as minhas aulas (BRYAN).

Essa humanização da relação professor-aluno emergiu como uma habilidade crucial ao docente durante o ensino remoto, uma vez que as circunstâncias da pandemia inundaram os alunos com uma gama de incertezas e contextos pessimistas, e compreender o cenário ao qual o discente vivenciava tornou-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem (Marmolejo & Groccia, 2022; Carreira et al., 2023; Saito & Acri, 2021; Godoi et al., 2020). Com a retomada das aulas presenciais, essa postura foi reiterada. Os professores foram desafiados a mostrar seu lado humano, ouvindo mais o aluno, identificando suas dificuldades e propondo ajustes nas estratégias adotadas (Silva et al., 2023). Essa é a atitude docente esperada pós-pandemia, um professor adaptativo e comprometido com o desenvolvimento dos estudantes.

A continuidade da interação durante as aulas, resgatando a atenção dos alunos para o que está sendo explicado; a disponibilização dos vídeos sobre a aula no Moodle, para que o discente não fique sem o conteúdo; o feedback imediato após a resolução dos exercícios, como forma de auxiliar na fixação do conhecimento, são mudanças nas práticas docentes citadas pelos professores.

[...] então quando voltou [para o ensino presencial] a interação foi algo que eu mantive, depois de 10-15 minutos de aula, você tem que ter alguma coisa que força todo mundo a participar, quando a aula é presencial, isso fica um pouco mais fácil, porque eu consigo fazer intervalos menores, de forma diferente, com uma pergunta simples, ela já força o aluno a responder, levanta a mão, é uma interação um pouco mais rápida, levanta a mão, baixa a mão, enfim, isso acho que voltou (PHILIP).

[...] todas as aulas hoje eu dou aula presencial, mas eu disponibilizo aula gravada para o aluno assistir, então o aluno sabe que ele vai entrar lá hoje, de manhã, não estava muito bem não foi para a aula, ele vai ficar com a falta, porque o ensino é presencial, a universidade faz essa obrigação, aula

é presencial, presença é pela aula presencial, ele fica com a falta, mas ele não perde o conteúdo, ele vai e assiste a gravação que eu deixo das aulas (ADAM).

[...] o aluno tem a correção no final da aula, ele resolve o exercício, envia as respostas preenchendo um formulário *online*, e daí ele já os resultados, ele não precisa esperar uma semana para corrigir o exercício, ele entregou o exercício, o feedback vem na hora e isso faz muita diferença, feedback imediato para o aluno, para todo mundo na verdade, é uma forma mais rápida de você aprender e fixar o conteúdo, eu fiz - errei - já sei porque eu errei, ainda mais que tem um comentário a respeito de cada resultado, eu fiz - acertei - validei aquele conhecimento, esse feedback imediato é muito bom, eu acelero o processo sabe (THOMAS).

[...] uma coisa que ficou também, e que eu nunca tinha me preocupado muito com isso, foi trabalhar com os estudantes na perspectiva da experiência. Assim, olha, estou trabalhando análise das demonstrações contábeis, eu já fui analista, então a experiência, trocando experiências com eles, colocando a experiência primeiro, porque isso começou a chamar mais atenção do que se eu colocasse o conteúdo (BRYAN).

O ensino remoto emergencial mostrou ao professor a necessidade de uma devolução rápida do material entregue, ou seja, a importância de um *feedback* imediato para a consolidação do conhecimento que está sendo construído pelo aluno naquele instante (Ferreira et al., 2020). O retorno das atividades atribuídas, seja na forma de correção individual ou coletiva, deve ser ágil, uma vez que essa rapidez permite que o discente prossiga com as etapas seguintes de aprendizado e o docente possa identificar os pontos passíveis de revisão.

Apesar de alguns docentes destacarem que a semipresencialidade tem vantagens, uma vez que o aluno tem acesso a um ensino virtual, em determinados momentos, podendo estudar e realizar as atividades de casa, mas com a maior parte das aulas tendo contato direto com o professor em sala, um relato chama a atenção, ao afirmar que a instituição, de certa forma, tenta impedir que esse formato de aulas aconteça.

[...] na minha visão, a instituição tem barrado bastante o uso de estratégias à distância, assim, dentro do próprio sistema, de proibir aulas que aconteçam nesse formato, então não sei se é no sentido de garantir que o presencial de fato retome, porque os professores viram algumas vantagens, enfim, alunos também viram vantagens dentro desse processo, mas eu acho que tem tido algumas dificuldades, algumas barreiras, não permitindo que esse semipresencial ocorra (BRUCE).

Embora se perceba alguma barreira para a introdução de metodologias de ensino diversificadas, é quase unânime que a universidade não será mais a mesma após as experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial (Lion, 2023; Bates, 2023; Cook et al., 2023; Regnier et al., 2023). O arranjo educacional como um todo (instituição, professores e alunos) não devem impor obstáculos, mas atuarem em conjunto, com o propósito de promover uma aprendizagem colaborativa e interativa, proporcionando uma experiência educacional envolvente (Martins et al., 2023).

Professores e alunos compartilham de uma reflexão interessante: a duração da aula presencial se tornou exaustiva, comprometendo, de certo modo, a concentração e a atenção dos estudantes.

A minha primeira mudança, enquanto professor, que eu acho que é a principal, que eu acabei, assim, sentindo, quando eu retornei para o presencial, foi a sensação de que é muito tempo dentro de uma sala de aula, assim, que não precisaria ter esse tempo inteiro [...] eu tive muito essa sensação de que, nossa, como cansa dar aula no presencial, a voz já fica cansada [...] o que eu quero colocar é que a mesma aula que dura 4 horas no presencial, ela acontece em 1 hora no virtual, então a gente percebe que o presencial tem um tempo maior de aula que poderia ser reduzido (BRUCE).

[...] o aluno já não tem paciência de ficar das 7h30 às 11h da noite na universidade, como a maioria dos alunos são de fora, tem que pegar condução, ônibus, e tem cidades que é uma hora de viagem, uma hora e meia de viagem. Então, muitos desanimaram com o retorno, por conta dessa situação (BRYAN).

[...] o aluno agora tem menos paciência para acompanhar a aula de 50 minutos que você fica falando, com 10, 15, 20 minutos se você não muda a interação, você perde o estudante, então acho que o estudante pós ensino remoto, ele é um estudante que necessita de mais interação e ele não tem a mesma paciência para aguentar uma aula de 100 minutos do professor [...] no geral eu vejo essa menor paciência do lado do aluno (THOMAS).

A duração das aulas presenciais e o nível de atenção dos discentes são produtos das estratégias de ensino escolhidas pelos docentes (Martins et al., 2023). Dessa forma, é essencial que o educador tenha à disposição ferramentas que estimulem a interação e a participação dos alunos (Lucas & Vicente, 2022), visto que, quanto mais dinâmica for a aula, menor será a sensação de “perda de tempo”, de que a aula está cansativa ou de que os estudantes estão apenas marcando presença por obrigação.

Na perspectiva dos discentes, a tecnologia passou a ser vista como aliada ao seu aprendizado, permitindo acesso a materiais complementares; utilização de arquivos eletrônicos, sem a necessidade de impressão; além de possibilitar uma aula mais dinâmica.

[...] eu percebo que os alunos estão buscando mais material, a maioria vem para a aula e eu percebo que eles também estão acessando o material complementar, então é bom, tipo, isso era um hábito que não se tinha, [...] realmente os alunos acabam por acessar o material complementar do Moodle, as videoaulas, os textos, claro, não é 100%, mas tem um retorno bem legal (SARAH).

[...] agora, quando você fala que vai subir um material, vai subir uma atividade, eles já engajam mais rápido, eles não esperam para resolver tudo dentro da sala de aula. Então, eles percebem que existem esses meios de se desenvolver utilizando outras ferramentas. [...] antes, você praticamente, muitas vezes, tinha que levar coisa, tinha que passar lá na xerox da faculdade e imprimir 50 artigos para o aluno ler na sala de aula, ou imprimir exercício para o aluno poder fazer. Agora, você manda o cara baixar. Baixa aí no aplicativo, no celular, faz aí, lê aí, e eles fazem, e eles não acham isso ruim. Então, assim, agora funciona de forma natural (MARK).

[...] eu percebo que os alunos querem que utilize a tecnologia, que mude as metodologias de ensino, então eu percebo por parte do estudante que ele não quer ficar muito parado mais na sala de aula ali, tem alguns alunos que falam, nossa professora, mas nós vamos ficar aqui quatro horas de aula [...]

eles falam assim, não, em uma hora, uma hora e pouco, a gente consegue ver tudo isso, ou então pedem para deixar o material no Moodle, eles não estão querendo ficar sentados ali o tempo todo. Então eu percebo isso, que eles querem algo mais dinâmico, que eles entenderam que a tecnologia pode ajudar em vários aspectos, então isso poderia diminuir o tempo em sala de aula (JUSTINE).

O uso dos ambientes virtuais de aprendizado, pelos estudantes, para a entrega de trabalhos e atividades, acesso a materiais e realização de exames, transformou a sala de aula em um ambiente sem a necessidade de papel (Regnier et al., 2023), ou seja, não sendo mais preciso a impressão do material. A mudança para envios eletrônicos, por meio das plataformas *online*, permite que os alunos recebam lembretes à medida que o prazo de entrega se aproxima, garante que todos cumpram as mesmas datas de envios, e possibilita um acompanhamento dos feedbacks fornecidos, que são registrados para referência futura.

O uso das ferramentas digitais também tem reduzido a disposição dos estudantes para exercícios que exigem resolução manual, de igual modo, tem incentivado a busca por respostas prontas na internet, reduzindo o hábito de frequentar a biblioteca e a dedicação à leitura para encontrar explicações.

[...] menor tolerância com exercícios que podem ser feitos *online* ou com tecnologia, então se eu entregar um formulário e falar, olha, você tem que fechar o balanço montando os razonetes manualmente, o aluno vai falar, professor para, me dá isso aí em Excel que eu posso fazer isso muito mais rápido, então menor tolerância também a exercícios manuais que na tecnologia podem ser resolvidos mais rápido, menor tolerância com cálculos manuais (THOMAS).

[...] outro ponto acho que essa questão de como estudar, também mudou um pouquinho, antes, tinha um apreço maior para pegar a postila, pegar o slide, pegar o livro e ler, agora já nota um pouquinho menos, muitas vezes ele procura solução na internet, porque o ensino remoto criou muitos vídeos *online*, então a maioria dos conteúdos ele encontra *online*, então a busca pela biblioteca foi menor, e hoje eu procuro mais a solução *online* (MARY).

A resolução de exercícios de forma manual, em determinados cenários, já não era bem aceita pelos discentes antes da pandemia, uma vez que as tecnologias já estavam à disposição em todos os ambientes, em especial no ambiente de trabalho, ainda mais no contexto da Contabilidade, que atua diretamente com sistemas informatizados, sejam empresariais ou governamentais (Martins et al., 2023). Com o ensino remoto e a exploração das ferramentas tecnológicas, essa insatisfação com resoluções manuais se tornou ainda mais intolerável, uma vez que o aluno não observa relação e aplicabilidade da forma com a aprendizagem é requerida em sala e como é exigida pelo mercado de trabalho.

Uma transformação adicional no comportamento do aluno foi o desenvolvimento de habilidades para operacionalizar atividades assíncronas, nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A habilidade deles desenvolverem atividades assíncronas, mesmo no presencial que eles não tinham hábito de fazer antes, então eles desenvolveram muito isso, tanto é que o quiz, quando a primeira vez que a gente criou lá, era uma dificuldade, muito problema, não conseguia, hoje os caras estão preparados, então já sabe o horário, já sabe se organizar, quando é que é a melhor horário para fazer, então a evolução natural da tecnologia associada às dificuldades que fizeram com que hoje o aluno use a tecnologia em seu benefício (ADAM).

No contexto institucional, as discussões, quanto a herança do ensino remoto emergencial, foram direcionadas aos Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis. Alguns docentes apontaram que os respectivos PP's não sofreram quaisquer adaptações, decorrentes das experiências no ensino virtual. As razões indicadas incluíram a burocracia e complexidade para alterar esse documento e as exigências do Ministério da Educação quando da avaliação de cursos com carga horária não presencial.

[...] a coisa mais burocrática que existe, é você alterar o currículo de um curso superior, é muito burocrático, é muito complexo, é a coisa mais difícil que temos dentro de uma construção de ensino público. Então, não teve nenhuma mudança em qualquer documento que você possa imaginar do curso relacionado à graduação, não teve nenhuma alteração que pudesse suscitar alguma adaptação, modificação, inclusão, melhoria ou exclusão de algo que tenha vindo da pandemia (MICHAEL).

[...] a gente chegou a fazer um GT para discutir a reformulação do projeto pedagógico, mas não avançou. Por quê? Porque o próprio MEC, quando avalia os cursos, que tem cargas horárias não presenciais, ele exige uma série de coisas que ainda a gente não consegue ter, como um espaço para atendimento de aluno, espaço para o aluno usar se ele não pode usar em casa, ele está dentro da universidade e ficar usando essa tecnologia à distância. Então, que é uma infraestrutura que não se tem disponível nesse nível que o MEC exige (ADAM).

De acordo com a Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, diversas são as exigências a serem atendidas para que uma instituição possa oferecer até 40% da carga horária total de cursos de graduação presenciais na modalidade à distância. Esses critérios englobam: i) a necessidade de inclusão, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e na matriz curricular, do percentual da carga horária a ser ministrada a distância, com a especificação das metodologias a serem empregadas; ii) a obrigatoriedade de observar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aplicáveis a cada curso; iii) a consideração, no percentual mencionado, das atividades extracurriculares que façam uso de metodologias de ensino a distância; e iv) a obrigação de cumprir os 200 dias de efetivo trabalho acadêmico (Portaria MEC n. 2.117, 2019).

Além disso, para que um curso possa solicitar a autorização para ofertar carga horária a distância, é necessário obter na avaliação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SERES-MEC) um conceito igual ou superior a três em todos os seguintes indicadores: i) metodologia; ii) atividades de tutoria; iii) ambiente

virtual de aprendizagem; e iv) tecnologias de informação e comunicação (Portaria MEC n. 2.117, 2019).

Por esse motivo, alguns Projetos Pedagógicos apenas contemplam o uso de tecnologias como recurso complementar, sem quaisquer direcionamentos de estratégias diferenciadas ou a adoção do ensino semipresencial. Além disso, em projetos reformulados recentemente, não houve abertura para discussões, e, aparentemente, percebeu-se uma tentativa de impedir essas alterações.

[...] em termos de projeto pedagógico, em termos de normativo para a universidade, se prevê o uso de tecnologias para atividades, mas como material complementar, como algo a mais, porque a aula presencial tem que ser presencial e cumprida rigorosamente dentro da carga horária estabelecida (ADAM).

Quando você olha o projeto político-pedagógico, ali não tem diretrizes do uso de tecnologias dentro do curso. O que tem, por exemplo, dentro das metodologias que poderão ser utilizadas, aí o professor coloca algumas técnicas ali utilizando, mas nada formal, vamos dizer. Nós estamos agora mudando o nosso curso, ele é cinco anos e está alterando para quatro anos, para adequar carga horária, estrutura, né? Foi, inclusive, questionado se a gente teria parte dessa carga horária à distância, híbrida, mas devido a questões estruturais que não queriam inserir. A gente tentou instigar algumas discussões aqui, junto ao núcleo docente estruturante, mas não se abriram discussões para mudanças, para buscar, olha, vai reestruturar, vamos pensar no estudo híbrido, não teve discussões (JUSTINE).

[...] a gente reformulou o projeto político pedagógico na época da pandemia, porque o nosso projeto era muito antigo e estava precisando urgentemente de melhorias, e a gente atualizou e tal, mas não tem nada nesse sentido, não tem nada pensado, nem planejado, nem apoio, não tem, é um ensino tradicional. Alguns professores utilizam algumas estratégias diferenciadas, mas são poucos, dá para contar, que sejam dois professores que eu sei, são pouquíssimos (CINDY).

[...] o PPC ele está para ser alterado, inclusive agora a gente está trabalhando, eu estou no Núcleo Docente Estruturante, a gente está alterando o PPC [em função da extensão], mas não tem, assim, direcionamentos de utilização de metodologias ativas, de utilização de tecnologias de informação e comunicação, assim, como direcionador para os professores não tem, inclusive eu vejo que há uma tentativa, apesar de a gente ter direcionamento de quanto, qual percentual que pode ter de carga horária de disciplinas à distância dentro do curso, mas vejo que tem uma tentativa de frear qualquer possibilidade (BRUCE).

[...] então, acho que tem até essa limitação, tentativa de limitação mesmo para a construção desses outros formatos que poderiam ter e que eu acho que são importantíssimos para dar flexibilidade para esses nossos alunos, para tirar o peso de você passar cinco anos dentro de uma sala de aula, vindo todos os dias, cinco vezes por semana (PHILIP).

Todavia, certos cursos decidiram incluir, em seus Projetos Pedagógicos, a carga horária semipresencial, a qual, segundo normativa do Ministério da Educação, pode ser de 20% ou 40%, obedecendo as regras da resolução. A obrigatoriedade da inclusão de atividades de extensão na matriz curricular dos cursos levou as alterações nos respectivos projetos, que, oportunamente, incluíram a discussão a respeito de disciplinas híbridas.

[...] nós modificamos o nosso PPC, então esse ano, 2023, nós modificamos por dois motivos: a curricularização da extensão, que passou a ser obrigatória a implantação esse ano [2023], mas nós já aproveitamos também, o ano passado [2022], para discutir a implantação de disciplinas híbridas no curso, então hoje a gente tem quase 20% da carga horária *online*, em EaD, então a gente tem disciplinas de todas as séries, esse ano são duas disciplinas das primeiras séries, e aí a cada ano, acho que só na quarta série, que tem uma disciplina só que é remota, em EaD, mas a gente mudou também e isso ficou de positivo (BRYAN).

Após o ensino remoto emergencial, mais ou menos um ano atrás [2022], nós começamos no NDE, no núcleo docente estruturante, a fazer discussões e proposições para a adaptação do nosso PPC, por conta dessa motivação da norma de educação à distância, mas daí a nossa discussão foi um pouco ampliada, mais sobre o uso de tecnologias de forma mais efetiva dentro do PPC, como definição de critério para escolher quais as disciplinas poderiam ser à distância ou não (JAMES).

[...] nós temos hoje dois projetos pedagógicos em andamento, o mais antigo, de 2018, e o mais recente que a gente acabou de alterar, e quando digo acabou foi final do ano passado [2022], começo desse ano [2023], então, nesta mudança do projeto pedagógico de 2018 para esse, a gente teve que incluir as aulas de atividade de extensão, então a carga horária do curso continuou de 3 mil horas, mas a gente teve que embutir a extensão, e aí diminuiu um pouquinho as horas de algumas disciplinas para encaixar, e daí aproveitamos e incluímos os 20% de aula *online*, movido por tecnologia, conforme a resolução. Na verdade, a gente permitiu hoje, na verdade de disciplina por disciplina, eles têm no mínimo ali 20% de carga horária que eles podem fazer *online*, todas as disciplinas do curso, então isso foi feito por causa do ensino remoto, um histórico da pandemia, do ensino remoto, que fortaleceu isso aí para ficar mais fácil de implementar (THOMAS).

[...] a gente aproveitou que está discutindo as diretrizes do curso, e estamos discutindo a respeito de incluir os 20% de aulas não presenciais. O nosso projeto não tinha, então, a gente já colocou isso no nosso projeto e vamos começar a discutir exatamente onde que a gente vai encaixar isso. Apesar de eu não ser defensora disso, a gente não pode ficar parado no tempo (EMILY).

[...] a gente está implantando um novo projeto pedagógico, começou esse ano. As discussões iniciaram antes da pandemia, se intensificaram com a pandemia, e foi realmente desenhado em 2022, o NDE reformulou e a gente está implantando este ano [...] tivemos uma reformulação de todas as disciplinas, todas as disciplinas têm 20% de carga híbrida (SARAH).

[...] no nosso projeto pedagógico rege que 20% da carga horária do curso pode ser à distância, tá, 20% da carga horária do curso, então o que que isso significa? Durante a disciplina, então, eu tenho uma carga horária lá, uma disciplina X, com 60 horas, eu posso usar 20% da minha carga horária EaD, postando materiais, sem sincronicidade, e aqueles 80% eu devo trabalhar de forma presencial (EMMA).

Além da curricularização da extensão, outros fatores fomentaram a alteração dos projetos pedagógicos, inclusive as vivências durante o ensino remoto emergencial. Ademais, se percebe uma aceitação dos professores para a semipresencialidade, porém, a limitação do percentual imposta pela resolução, exige que as universidades adotem medidas diferentes para a definição das disciplinas híbridas.

[...] a gente modificou o PPC por conta de dois fatores: a experiência do ensino remoto, que em algumas coisas foram positivas e a gente viu a possibilidade de incorporar; e também por conta da evasão, né, tentar minimizar a evasão dos estudantes, porque, por exemplo, a primeira série agora, ela frequenta a universidade quatro dias da semana, então um dia eles, a sexta-feira, se eu não me engano, eles não têm aula presencial, eles têm atividades, das duas disciplinas *online* (BRYAN).

Muitos professores querem ofertar suas disciplinas à distância. Só que não tem espaço para isso, a gente está limitado aos 20%. Então a gente teve que escolher, definir critérios. E aí a definição de

critérios, um dos critérios foi esse, o uso intensivo de tecnologias. Então aquelas disciplinas que têm maior uso intensivo de tecnologias são aquelas prioritárias para serem as disciplinas EaD do nosso curso (JAMES).

[...] nesses 20% eu posso ter uma disciplina totalmente à distância, mas para isso tem que haver a autorização da nossa agência de tecnologia à distância, aí tem que ter um planejamento aula a aula, quais são os momentos síncronos, quais são os momentos assíncronos, o material tem que ser aprovado, então tudo tem que ser previamente aprovado para que aquela disciplina possa ser encaixada à distância (EMMA).

Conforme relatado pelos professores-especialistas, no contexto institucional, o foco das ações concentrou-se na adaptação da redação dos Projetos Pedagógicos dos cursos, que segundo Cannatá (2015) são documentos que devem ser ajustados com o propósito de formalizar e preestabelecer a implementação desses novos modelos de aulas, além de detalhar as metodologias e tecnologias que viabilizem essas mudanças e permitam a integração das aulas presenciais com o ensino não presencial, independente do percentual assumido. A autora destaca que, na implementação do ensino híbrido, é fundamental uma gestão acadêmica que identifique o que deve ser mantido e o que precisa ser modificado nesses projetos. Quando as mudanças são institucionalizadas, por meio da alteração e inclusão nos PP's, todos os agentes do cenário educacional passam a atuar conforme os mesmos direcionamentos.

De fato, até o momento, as discussões têm evidenciado a trajetória percorrida pela educação contábil nos últimos anos, notadamente durante o período de ensino remoto emergencial. Contudo, as reflexões sobre o legado desse período direcionam para a necessidade e o anseio da adoção de ambientes educacionais dinâmicos, com desenhos de sala de aula tecnológicos e arquiteturas pedagógicas que integrem momentos presenciais com atividades virtuais. No próximo capítulo, são extraídas as percepções dos professores-especialistas entrevistados acerca dessas estruturas, com destaque para o ensino híbrido, e o futuro do ensino contábil.

5 ENSINO HÍBRIDO E O FUTURO DA EDUCAÇÃO CONTÁBIL

Este capítulo apresenta as reflexões dos docentes sobre o futuro do ensino contábil, considerando o que foi vivenciado durante o ensino remoto, e o avanço que a educação sofreu nos últimos anos. As discussões partem da premissa de que o que foi experienciado nesse modelo de ensino não pode ser descartado, devendo ser incorporado nos ambientes educacionais.

Nas próximas seções são apresentadas e discutidas as percepções sobre salas de aula híbridas, que combinam momentos presenciais com atividades assíncronas, bem como os obstáculos e limitações à sua implementação nos dias atuais. Também são abordadas as iniciativas necessárias por parte das instituições de ensino, dos docentes e dos discentes, além das contribuições do ensino híbrido.

5.1 Percepções iniciais

Os encontros presenciais, nos quais os alunos interagem diretamente com os professores em salas de aula “*face-to-face*”, combinados com atividades assíncronas facilitadas por tecnologias educacionais que conferem maior autonomia aos discentes na escolha de como, quando e onde aprender, refletem, na sua essência e estrutura, o conceito de ensino híbrido. Esta abordagem se destaca como uma opção viável e substancial para o campo da educação, sendo considerada um caminho necessário, inovador e revolucionário.

[...] o uso de tecnologias no ensino presencial é tendência, a gente tem que entender que o perfil dos estudantes mudou, o perfil geracional, enfim, todos os aspectos mudaram, e a universidade, ela tem naturalmente uma dificuldade de acompanhar essas mudanças, ela é mais lenta nesse sentido, mas assim, na minha opinião, eu acho que se a gente resistir a esse processo, é pior para a gente, enquanto universidade, enquanto instituição universitária (BRYAN).

Eu acho que a gente tem que ter um olhar mais para a frente, [...] trazer as tecnologias, trazer novas formas de atuação em sala de aula, é extremamente necessário. Eu vejo como positivo e não dá para fugir mais, e é latente isso daí (CARLY).

[...] acho que a gente precisa permitir que o aluno consiga ter aulas presenciais, ter contato com o professor, porque ele gosta sempre de ter esse contato, mas que ele também possa ser mais autônomo na construção do conhecimento através do uso de tecnologias (ADAM).

[...] você consegue ter um processo de ensino aprendizagem usando as tecnologias. Entendo que híbrido seria o ideal, não totalmente a distância, mas nem totalmente presencial [...] eu entendo que o ensino híbrido poderia ter bons resultados. Mas o híbrido eu concordo que é uma experiência que vai, sim, se tornar uma realidade [...] os estudantes não querem mais a sala de aula que era, não. Eu entendo que eles querem algo mais dinâmico, eles querem algo que interaja de uma forma diferente, eles não querem o tempo todo presencial, eles querem, por exemplo, um estudo híbrido, eu percebo

que eles utilizam muito a tecnologia já em sala de aula, e o estudante, ele espera que isso mude (JUSTINE).

[...] é bastante disruptivo, é diferente, mas eu acho que aos poucos vai sendo incorporado naturalmente. A gente acaba utilizando naturalmente no nosso dia a dia as tecnologias, então eu acho que é natural trazer isso para dentro da sala de aula e ter essa possibilidade de utilizar tecnologias que facilitem e que estimulem os alunos, eu acho que é positivo. Para mim, não faz muito sentido um aluno de 17 anos que entra na universidade, que está acostumado a utilizar a tecnologia o tempo todo, ele sentar numa sala de aula com o ensino que é quadro e giz, não faz sentido nenhum, então, eu acho que isso é, na verdade, é natural essa evolução (SARAH).

[...] o ensino híbrido melhora a qualidade de ensino para mim, potencializa, porque eu trabalho na individualidade do aluno, no tempo dele, naquilo que ele consegue desenvolver e trago isso para o debate na sala de aula, aí é o melhor dos mundos (EMMA).

Para Bates (2023) a aprendizagem híbrida é o futuro do ensino e da aprendizagem para o ensino superior, sendo que um equilíbrio entre o ensino presencial e o totalmente *online* é o caminho mais favorável para a educação nos próximos anos. O autor ainda destaca que após a pandemia é provável que se veja uma tendência dos professores combinando o ambiente de sala de aula com atividades virtuais, sendo que a principal questão será o docente compreender que as duas modalidades de ensino possuem pontos fortes e fracos, sendo de sua responsabilidade encontrar formas de explorar os benefícios de ambas em favor dos alunos.

O desenho do ensino híbrido, ao qual o aluno cumpre rotina de estudos fora da sala de aula e que, conseqüentemente, cria um relaxamento na presença diária na universidade, é visto como um propulsor para a questão da redução no número de discentes nas instituições de ensino, sejam privadas ou públicas, uma vez que se tornaria um atrativo e reformularia o papel dessas organizações.

[...] a gente vai perder cada vez mais relevância, [...] então eu acho que é uma tendência, é uma tendência que mais cedo ou mais tarde vai ser colocada como meio que obrigação para todas as instituições, na medida em que os alunos vão começar a perder o interesse de frequentar cinco dias por semana, ficar lá uma manhã inteira, uma tarde inteira, ou uma noite inteira no curso, todos cinco dias por semana, então eu acho que isso vai acontecer paulatinamente, com o tempo (BRYAN).

Instituições privadas já colocam isso como uma coisa importante, porque a instituição privada tem muita dificuldade de captar aluno, e quando você coloca no híbrido, você consegue ter alunos de diferentes localidades, [...] e esse aluno, por exemplo, pensando na realidade de São Paulo, ele não tem tempo de sair duas horas antes para chegar na instituição de ensino, para ter quatro horas de aula, para ele depois voltar duas horas para casa, ele não tem isso, ele não vai querer fazer isso, então, provavelmente ele vai ver a aula dentro do trabalho dele para não ter que sair, dali ele já vai para casa (BRUCE).

Eu acho esse novo desenho pedagógico importante e necessário, acho importante e necessário por diversos motivos, para que o aluno se sinta mais engajado, mais interessado, para que a gente consiga ter mais alunos, porque apesar de estar numa federal que sempre teve muita procura, agora a evasão é muito grande, os alunos entram porque conseguiram entrar nesse curso e não porque eu quero, então entra e não permanece, são muitos benefícios que podem advir em ter momentos síncronos, momentos assíncronos, ter metodologias ativas também para tornar o processo mais dinâmico, mais pedagógico, mais interessante (CARLY).

[...] os alunos perderam o interesse por ir até a faculdade, o ir e se deslocar e ir até a faculdade desmotiva, eu penso que em um futuro muito próximo a gente precisa ter um ensino híbrido para recuperar esses estudantes que não vão mais até a universidade, por diversos motivos, porque tem a passagem de ônibus, porque tem o deslocamento, porque aqui é muito frio, porque aqui chove muito, porque alaga, porque tem vento, porque tem ciclone, são várias coisas, e também as questões familiares, então se a gente conseguir instituir, no futuro próximo, um ensino híbrido, talvez a gente consiga recuperar muitos estudantes que perderam o interesse por ir até a universidade (CINDY).

Eu vejo que o papel da universidade perdeu força ao longo desse período [...] enquanto acreditar que a universidade é um diferencial na vida de alguém. O diploma é um diferencial na vida de alguém. Então esse descrédito ao papel faz com que a gente tenha diminuição de demanda na universidade. E tanto a universidade privada quanto a pública, não só no Rio Grande do Sul, mas no Brasil inteiro, está tendo menos procura. [...] então, precisa de uma nova reforma do papel da universidade, no meu ponto de vista. E aí o redesenho que eu imagino assim, é em prol desse ensino híbrido que a gente já vê e que outros países têm isso há séculos já institucionalizado (JAMES).

O Censo da Educação Superior 2022⁵ revelou que dos 44.960 cursos do país, 35.774 (79,6%) são na modalidade presencial e 9.186 (20,4%) na modalidade à distância, todavia, ao comparar o número de matrículas observa-se que das 9,4 milhões de matrículas em cursos de graduação do país em 2022, 5,1 milhões foram em cursos presenciais e 4,3 milhões em cursos à distância, ou seja, os dados evidenciam que embora haja uma discrepância no número de cursos presenciais em relação àqueles a distância, essas instituições estão conseguindo números aproximados de matrículas, em relação as instituições que ofertam ensino presencial.

Em relação ao ano de 2021, o Censo da Educação Superior 2022 indica que as matrículas em cursos de graduação presencial diminuíram 3,0% e na modalidade a distância houve um aumento de 16,5% no mesmo período. Observando a série histórica de 10 anos (2012-2022) as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 288,8%, enquanto, na modalidade presencial não houve crescimento, e sim queda de 13,7%. Esses dados coadunam com os relatos e percepções dos entrevistados quando afirmam que a universidade presencial perdeu força nos últimos anos, e que o aluno não tem mais a disposição de deslocar diariamente, durante cinco dias da semana, até a unidade acadêmica.

Países como a Argentina, o Uruguai e a Espanha possuem anos de experiência com o ensino não presencial, fazendo uso não apenas das tecnologias disponíveis, mas também explorando e investindo em infraestrutura e em programas de apoio, fortalecendo assim o sentimento de pertencimento dos discentes.

[...] na Argentina e no Uruguai, eles não têm vestibular, não tem prova de entrada, todo cidadão tem direito ao ensino superior, e no Uruguai não tem regra de jubramento, então os alunos não saem enquanto eles não quiserem da universidade. Isso faz com que cursos tenham 3 mil, 4 mil alunos

⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>

numa mesma disciplina. Tem 3 mil alunos matriculados em cálculo, por exemplo. Como é que a universidade dá conta de 3 mil alunos? O ensino híbrido sempre foi uma solução para eles. A não presencialidade sempre foi uma solução para eles a século, há um século atrás, sabe? [...] e o ponto positivo deles é como lidar com a sincronicidade. Como lidar com o fato do aluno não estar em aula e ser teu aluno mesmo assim. Como lidar com o fato de que tu tem uma sala de aula limitada em espaço físico, mas que tu precisa acolher 3 mil pessoas naquela aula (SARAH).

A Espanha, a Universidade Nacional de Educação à Distância, trabalha com educação à distância desde a década de 30 lá também [...] o modelo deles culturalmente é de educação por telefone. Então o professor lá, na minha tese, eu entrevistei, fui lá, entrevistei pessoas, eles comentavam disso, olha, eu atendo o meu chat aqui é o meu telefone da minha sala aqui, que eu tenho 3 mil alunos na minha disciplina e que se eles têm dúvida eles podem me ligar. Eu estou disponível no telefone. Eu sou disponível. Então assim, precisamos saber lidar melhor com esses modelos, distintos modelos educacionais, institucionais, de instituições educacionais diferentes, eu acho que é um caminho, uma perspectiva da qual a gente vai ter que se adaptar na universidade pública e privada (JAMES).

O formato de ensino adotado por essas instituições remete a uma abordagem instrucional do final do século XX (Joosten, 2017), em que o conteúdo era entregue por meio de tecnologias como CD, rádio ou televisão. Através da flexibilidade nas formas de disponibilizar o conteúdo, a abordagem do ensino híbrido permite ao aluno decidir quando, como e com qual frequência deseja interagir com o material, seja em formato de texto, áudio ou vídeo, com transmissão síncrona ou assíncrona. Contudo, é fundamental considerar a operacionalização dessa modalidade de ensino, fornecendo orientações claras aos docentes sobre sua atuação, as expectativas em relação à sua postura, especialmente nos momentos não presenciais, e a necessidade de conscientização quanto a esse modelo educacional. Esses são alguns dos elementos essenciais para implementação do ensino híbrido.

A grande dificuldade é a operacionalização disso, porque para que isso aconteça, todo mundo tem que estar disposto que isso seja dessa forma. E aí eu vejo colegas que usariam isso de uma outra forma, para diminuir a carga horária da disciplina, porque aí ele dá aula, larga os materiais, você nunca mais vai ver o que está sendo feito por ele, se ele realmente está aproveitando o ambiente virtual de fato [...] então, se não tem essa visão mais construtivista do conhecimento, que tá relacionada a um envolvimento mais ativo do aluno, do ganho de autonomia, se ele não enxerga isso, o máximo que ele vai enxergar é que com o ensino híbrido ele vai dar metade das aulas que ele dava antes. Então, 50% da disciplina é híbrida, então beleza, não vou ter que dar todas essas aulas, bota aquele material lá no AVA e está resolvido o problema (ADAM).

Então, porque aí exige que o professor, no ensino híbrido, ele exige a capacidade de ele chegar lá e ter resposta. Então, se o aluno te pergunta no AVA alguma dúvida no ensino híbrido, tu tem que responder em seguida, porque se tu deixar pra responder daqui a três dias ou tu não responder, o aluno vai achar que o AVA não serve, que o ensino híbrido não serve, porque aí eu não tenho retorno. Quando eu estou na sala de aula, eu olho para cara professor e pergunto e ele me responde na hora, e no AVA ele não me responde, então o aluno não vê utilidade (CINDY).

[...] o ensino híbrido exige esforço e demanda do docente. Então, a interatividade do docente com o aluno é que vai gerar a qualidade do aprendizado dele, porque não é simplesmente deixar o material lá, e o aluno vai se virar com o material, e o professor não faz um link, [...] o aluno tem que se preparar antes, eu posto os materiais, ele faz a tarefa de casa e eu faço a tarefa também na minha aula presencial para trazer, resgatar esses conceitos, esses conteúdos para a sala, de forma que o aluno visualize que aquele conteúdo disponibilizado é importante e precisa ser visitado para construir o conhecimento dele, para fechar o entendimento (EMMA).

[...] olhando para o departamento, eu vejo que vai ser utilizado o ensino híbrido por parte dos professores como uma forma de passar só uma atividade lá, sem ter muito, não ter pensado por que que é aquilo ou daquela forma, é apenas para completar o horário, então eu acho que isso é um desafio, a conscientização dos professores também (SARAH).

O ensino híbrido demanda um acompanhamento constante por parte do docente. Disponibilizar materiais ou atividades nos ambientes virtuais não é o suficiente, é fundamental que os professores se mantenham atentos aos questionamentos e dificuldades dos alunos ao longo do curso, e estejam disponíveis para atendimento, quando solicitado. A transição da sala de aula presencial para o ambiente *online* não reduz a carga de trabalho do professor; o que ocorre é a realocação das horas de trabalho de interação presencial para a preparação, monitoramento e supervisão das atividades atribuídas aos estudantes.

Nesse cenário, é importante que o docente opte por produzir e disponibilizar gravações curtas e objetivas, nos ambientes virtuais, a fim de provocar a retenção de conhecimento dos alunos, e que evite a replicação de abordagens meramente expositivas e instrucionais (Joosten et al., 2021). O ambiente presencial, nesse caso, pode ser aproveitado para objetivos de aprendizagem que se beneficiem da interação professor-alunos e alunos-alunos, criando oportunidades não apenas para o progresso cognitivo, mas também o desenvolvimento afetivo e comportamental.

Entretanto, são percebidas algumas barreiras que dificultam a adoção do ensino híbrido em ambientes acadêmicos. Esses embaraços se manifestam em todos os contextos, abrangendo aspectos institucionais, pedagógicos, assim como questões relacionadas a docentes e discentes. Esses pontos são abordados na seção seguinte.

5.2 Obstáculos e Limitações para a transformação

Entre as várias barreiras apontadas pelos entrevistados, as primeiras mencionadas incluem o excesso de atividades dentro das instituições acadêmicas, que vão além do ensino, e a falta de iniciativa dos docentes em relação à sua formação continuada. Essas são críticas tecidas por alguns dos professores-especialistas e são apontadas como justificativas para a falta de adesão e a relutância em adotar o ensino híbrido ou quaisquer outros arranjos pedagógicos que difiram do tradicional.

Essa passividade do professor em relação à sua profissão, para mim, é um limitador da nossa capacidade nacional de educar. Então assim, a gente fala: a educação é a solução, a educação é o futuro, é só pela educação que a gente muda, mas o professor não se muda para mudar a educação, ele espera que isso caia do céu. Então assim, é uma postura demasiadamente passiva, não é só

passiva, ela é muito passiva, do professor enquanto isso. E essa é a minha crítica sobre a carreira docente, que ela está limitando a educação brasileira. Pede-se tanto evolução, fala-se tanto evolução do processo de ensino, mas o professor acaba não buscando evoluir com conhecimento, em aprendizagem, novas tecnologias (JAMES).

[...] tenho uma crítica quanto a formação continuada dos professores. Eu acho que o professor de contabilidade é um professor acomodado. [...] a regra geral é que o professor de ensino de contabilidade faz doutorado e acha que nunca mais precisa estudar nada. Então, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista técnico-teórico, não pensa em frequentar a sala de aula, de fazer cursos, de procurar conhecimento, de renovar, de ampliar. De modo geral, eu acho o curso de contabilidade muito estagnado nesse aspecto do ponto de vista do professor (MICHAEL).

[...] nós professores de contabilidade temos um problema de formação, primeiro que a nossa área é bacharelada, então a gente nem aprende a dar aula. A gente chega no mestrado, doutorado, e a gente não tem exposição sobre a didática, não tem formação didática, não tem nem pensamento crítico em relação a isso. Então, você vai dar aula da forma como você aprendeu, aprendeu a dar aula no sentido como você absorveu, como você teve experiência enquanto aluno, dentro da sala de aula, que majoritariamente foram aulas expositivas (BRUCE).

[...] a gente, docente, acaba tendo tantas outras atividades dentro da instituição de ensino, que você repensar sua sala de aula, tende a ser um dos últimos elementos, assim, de nossa rotina. Então, eu tenho que ter envolvimento administrativo, eu tenho que ter extensão, fazer uma formação em extensão, a gente tem que ter pesquisa, a gente é cobrado pelo CNPQ, a gente tem que dar aula na pós, a gente tem que orientar. Então, eu mudar a minha sala de aula é uma barreira, uma barreira para a minha evolução na carreira, para os meus outros elementos (MARK).

Isaia e Bolzan (2004) extrapolam as críticas apresentadas pelos entrevistados, afirmando que a falta de formação prévia e específica em didática é uma lacuna que abrange não apenas docentes de Contabilidade, mas grande parte dos professores do ensino superior. Masetto (2012) argumenta que, em geral, os professores universitários não recebem orientação sobre como serem educadores, eles ascendem à posição de docentes com base em sua experiência e conhecimento prático, e assumem esse papel sem qualquer preparação adequada.

Essa carência de saberes pedagógicos, segundo Soares e Cunha (2010), limita a ação do professor, que, apesar de possuir vasta experiência, não consegue compartilhar de forma eficaz esse conhecimento aos alunos. Para compensar essa ausência, alguns docentes buscam formação em cursos *stricto sensu*, que, por sua vez, estão mais voltados a formação de pesquisadores do que na preparação para o papel de professor. Essa realidade condiciona os professores a exercerem suas atividades sem o conhecimento fundamental dos aspectos didático-pedagógicos e sem uma compreensão adequada do que significa ser um educador (Pereira & Anjos, 2014).

O fator geracional dos docentes, observando seu ciclo de vida profissional, adicionalmente, é mencionado como uma adversidade para a adoção do ensino híbrido nas universidades, pois reflete, na maioria das vezes, no sentimento de resistência à mudança e ao novo.

[...] a gente tem, ali no nosso departamento, a gente tem gerações de professores, e bastante diversas, então eu percebo que professores que estão ali para se aposentar, que vão levar mais uns 6-7 anos, não vão migrar para o ensino híbrido, não vão, eles têm muito conhecimento, têm muita experiência, mas não é nem uma questão de faltar vontade, e não é, mas já passou esse time. Aí nós temos outros professores que vieram, estão há 30 anos dando ensino tradicional, de realmente utilizar o quadro, de disciplinas eixo, mas que escutam, que incorporam discussões e tal, e aí temos uma leva que é bastante jovem ainda, que tem até uns 40 anos, esses são mais propensos, e eu vejo também que professores que estão dentro de PPG's têm essa flexibilidade também, tem essa adaptação, mas essa adaptação talvez venha por conta da pesquisa, porque fazer pesquisa é se adaptar a metodologias, a temas, a teorias, e isso também eu acho que gera cognitivamente uma flexibilidade de alterar (SARAH).

[...] trazendo para a nossa área de ciências contábeis, eu sinto que às vezes a gente ainda tem um grupo de professores que eu vou falar aqui, que é o ciclo de vida do docente, que eles estão ali caminhando para o último estágio do ciclo de vida e que eles não vão ter muito interesse em buscar essas mudanças, mas é um grupo pequeno, sabe, temos professores novos que estão chegando agora, que estão com todo o gás, de trazer novas metodologias, de usar a tecnologia, o ambiente virtual (JUSTINE).

Uma limitação que eu acho que exista é a resistência de alguns professores, por causa da necessidade de se atualizar. O professor que já está mais velho ter que se preparar para esse novo ambiente, ter que voltar para a sala de aula, não sei qual vai ser a disposição dele em fazer isso, isso pode ser uma resistência (HENRY).

Huberman (2000) ao estudar sobre a trajetória profissional dos professores, divide-a em cinco ciclos: o primeiro começa com entrada na carreira, seguido pelas fases de estabilização, diversificação e distanciamento afetivo, e se encerra com a fase do desinvestimento. É nesta última fase, em que o docente se encontra com 35 a 40 anos de carreira, que, progressivamente, há a desvinculação de sua prática pedagógica e se começa a planejar a vida nos próximos anos, em especial após a aposentadoria (Alvarenga & Tauchen, 2018).

Nessa fase final da carreira, a redução progressiva das responsabilidades como educador pode levar à resistência em aprender algo novo ou aceitar mudanças naquilo que foi prática ao longo de toda a trajetória profissional. Silva e Camargo (2015) apontam que há professores que não apenas tratam com indiferenças as mudanças na forma de ensinar, mas as demonizam. São profissionais que há décadas se habituaram a resumir pontos de um material didático na lousa, para que os alunos os copiem e, na sequência, façam exercícios. Seu conteúdo está pronto, e eles reproduzem o mesmo esquema de aula em todas as turmas ao longo dos anos letivos. “É o famoso professor ‘linha de montagem’: se ele sempre apertou o parafuso daquela maneira, por que teria de mudar agora?” (Silva & Camargo, 2015, p. 141).

Porém, alguns professores-especialistas relatam que os ambientes acadêmicos renovam, continuamente, seu corpo docente, e esse cenário permite a presença de profissionais com experiência de ensino e aprendizagem distintas, o que, de certa forma, revitalizam e

germinam novas práticas pedagógicas, além de oportunizar uma postura diferente frente as mudanças e transformações no exercício do magistério.

Contudo, a estrutura de certas disciplinas, especialmente aquelas com uma forte base tecnicista e prática, pode se tornar uma barreira a adoção de estratégias pedagógicas híbridas. Essa situação é acompanhada pela cultura de protecionismo de alguns professores, seja em relação aos alunos ou a própria prática docente, a qual validaria a recorrente atitude de distorcer a percepção em relação à aceitação, ou não, das mudanças no cenário educacional.

[...] não existe uma fórmula mágica que vai servir para todas as disciplinas, cada disciplina tem particularidades e obviamente vai ter diferença, [...] porque às vezes você tem uma aula que você transmite mais conteúdo, forma um pouco mais, trabalhando ali os níveis iniciais da pirâmide de Bloom, e tem aulas que exigem mais dessa necessidade de presencialidade [...] o mais importante em todas as disciplinas, conteúdos, aulas, etc., é sempre avaliar, o que eu estou usando é o melhor para essa realidade, para esse dia, para esse momento, às vezes pode acontecer de o ensino híbrido funcionar muito bem em uma disciplina e não funcionar em outra, e está tudo bem (THOMAS).

[...] tem algumas disciplinas que são de eixo, não vejo muito como que vão utilizar as metodologias ativas. Há disciplinas que tem tantas técnicas, como de tributária, de contabilidade avançada, até mesmo a introdutória, eu fico pensando até que ponto seria possível inserir essas metodologias ativas, porque são normas, a gente tem escolhas, tem discussões sobre aquilo, de como apurar a receita, tem isso, obviamente, mas eu não sei até que ponto isso vai simplesmente ser passado a bola, sabe, se é possível. Mas também a gente tem uma cultura de muito protecionismo com nossos alunos, parece que eles não vão conseguir e vão, claro que consegue, então talvez tenha isso também, uma mudança que teria que ter, uma mudança cultural dos professores (SARAH).

Em algumas disciplinas eu vejo essa realidade hoje, mas para algumas outras não. Acho que a gente ainda vai ter um bom tempo até que isso seja realidade em algumas disciplinas. Por mais que a gente fale que o contador hoje tem um papel gerencial, isso não o exime de conhecer a prática. E é muito difícil essa prática sem que haja uma interação entre o professor como direcionador de conteúdo e o aluno como espectador. Existem estratégias de ensino, como a sala de aula invertida, que são fantásticas para algumas disciplinas, mas acho que não se aplica para todas (EMILY).

Eu vejo que muitos professores enviam a perspectiva que eles têm sobre os alunos, muitas vezes, porque eles querem, eles, ao serem porta-voz dos alunos, eles falam as preferências deles próprios professores. Muitos professores preferem voltar ao presencial por voltar àquela lógica de menos trabalho prévio, sabe? Menos trabalho para casa, tudo mais, e eles dizem que os alunos não gostam. Ou eles enviam a instituição para que a instituição não deixe o aluno não gostar da sua aula presencial. Mas, se perguntado para os alunos, eu tenho uma boa convicção de que os alunos, em boa parte das disciplinas, eles preferem assincronicidade, preferem o uso do remoto ou opção do híbrido (JAMES).

A percepção de que em determinadas disciplinas a configuração do ensino híbrido pode ser mais complicada, é válida para aqueles que desconhecem essa modalidade pedagógica, visto que há diversos desenhos de aulas que permitem, mesmo em conteúdos técnicos, a sua aplicação. Nessa perspectiva, o docente deve adquirir saberes sobre as possibilidades e os caminhos que o ensino híbrido permite percorrer, e explorar a melhor estratégia para aquela realidade, dado o contexto do conteúdo da disciplina.

O ensino híbrido, segundo Horn e Staker (2015), é composto por quatro modelos distintos: o Modelo de Rotação (*Rotation model*); o Modelo Flex (*Flex model*); o Modelo à La Carte (*Self-Blend model*); e o Modelo Virtual Enriquecido (*Enriched-Virtual model*). O Modelo de Rotação, por sua vez, apresenta quatro subdivisões: Rotação por Estações (*Station-Rotation model*); Laboratório Rotacional (*Lab-Rotation model*); Sala de Aula Invertida (*Flipped-Classroom model*); e Rotação Individual (*Individual-Rotation model*). Cada um desses modelos possui uma estrutura e características específicas, como discutido no referencial teórico desta tese. A escolha do modelo mais adequado é influenciada pelo objetivo da disciplina, pelo público-alvo, pelas condições das instalações físicas disponíveis e pela disponibilidade de dispositivos tecnológicos, sendo responsabilidade do professor determinar qual modelo se alinha melhor com essas variáveis, dentro desse cardápio de opções.

Outros fatores que impactam a adoção do ensino híbrido na área de educação contábil estão vinculados aos estudantes, embora tenham uma influência relativamente menor, ainda assim, desempenham um papel obstaculizador. O perfil dos alunos, seu estilo de aprendizagem e a passividade na busca do conhecimento são particularidades que influenciam no sucesso ou fracasso da transformação nos arranjos pedagógicos atuais.

[...] são muitas realidades, é uma equação muito mais complexa, não é tão simples, [...] vai depender muito de tudo, primeiro de como a atividade é construída, como ela é estabelecida, prazos para isso funcionar e também do lado do aluno, isso funcionar de uma forma equilibrante, por que eu falo isso? Se todos os professores começarem a encher de atividade, o estudante não dá conta e aí ele vai começar a correr para dar conta e aí perde o fundamento que é o aprendizado, então tem assim, é uma equação muito difícil de equilibrar, tem vários pratinhos aí que a gente tem que equilibrar (THOMAS).

[...] se o aluno tem só uma disciplina que seja híbrida, ou que utilize tecnologias, ou exija mais autonomia dele, às vezes ele vai achar que essa disciplina é chata, que essa disciplina cobra muito, que essa disciplina dá muito trabalho. Mas as primeiras coisas que os alunos perguntam é essa optativa, como que vai funcionar essa optativa? Vai ter prova? Ou vai ser trabalho? Ou vai ser estudo de caso? Então, assim, são coisas que a gente vê que para o aluno mudar a mentalidade dele, para ele se preparar, teria que ter uma mudança global, ele teria que entrar no sistema em que isso é o padrão e não que é a exceção, para que de fato ocorra uma transformação (BRUCE).

[...] uma coisa que não é observado e é uma questão de tempo, cada pessoa aprende de uma forma diferente, então tem alunos que aprendem fazendo, tendo discussões, que é a base das metodologias ativas, outros aprendem só ouvindo, que é realmente a aula expositiva [...] tenho impressão que nossos alunos são muito passivos [...] depende muito dos perfis de alunos que nós temos, mas tem alguns alunos que são bastante autônomos, que realmente vem tirar dúvida, porque eles estão conseguindo direcionar o conhecimento (SARAH).

Eu vejo que quando um aluno percebe significado naquilo que ele está fazendo, ele alimenta sua independência [...] porque essa geração, ela é dependente. É uma geração extremamente dependente dos pais, é uma geração que todo mundo fala que é a geração mimada e é uma geração muito dependente. Então a independência depende do significado que você atribuir naquele esforço que ele fizer (EMMA).

O aluno do século XXI frequenta o ambiente acadêmico não para simplesmente buscar informações, mas para receber orientação de um professor sobre como organizar e utilizar o vasto mar de dados disponíveis virtualmente, em outras palavras, o discente busca dar significado ao conhecimento que está acessível na *internet* (Santos, 2015). É evidente que os estudantes têm necessidades e habilidades de aprendizado variadas, o que significa que o professor não pode adotar uma abordagem única para todos os alunos. Para tanto, o docente deve considerar a sala de aula e os diversos ambientes da universidade como componentes do processo de aprendizado que cada discente percorrerá.

Santos (2015) explica que na sala de aula os alunos terão à disposição três ou quatro áreas de aprendizado, cada uma com atividades de níveis diferentes. No laboratório de informática, os estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizado podem utilizar ferramentas *online* para revisar conteúdos anteriores ou fortalecer o conhecimento atual. Na biblioteca, aqueles que concluíram com facilidade as atividades podem aprofundar-se em exercícios mais complexos. O autor enfatiza que, com o suporte da tecnologia, o professor será capaz de lidar com diversas atividades distintas, tornando-se não apenas aliada, mas também uma força transformadora no papel do docente.

Além disso, o discente precisa se conscientizar, também, de que as mudanças nas instituições de ensino ocorrem em um horizonte de longo prazo, e não imediatamente, demandando planejamento, organização e tempo.

O aluno tem que se dar conta de que ele está dialogando com uma instituição conservadora e tradicional. Logo, ele não pode esperar mudanças radicais no curto prazo, porque é uma moda disse que é assim que a coisa seja. Então, é pedir mudanças que vão vigorar em longo prazo. E não pedir ou esperar mudanças que tem um efeito em curto prazo. Isso seria uma conscientização por parte do aluno também (JAMES).

Marmolejo e Groccia (2022) endossam essa percepção ao afirmarem que as instituições de ensino superior são complexas, carregam o peso da tradição, enfrentam desafios políticos internos e externos, e também lidam com complexos sistemas de financiamento. Esses elementos tornam, a implementação de estratégias que rompem, disruptivamente, com a forma convencional de ensino, mais trabalhosa. Para os autores não há soluções prontas nem fórmulas mágicas para essa jornada, ainda assim, consideram essas mudanças necessárias nos dias atuais para o avanço da educação na próxima década.

A infraestrutura disponível, a restrição orçamentária e de recursos humanos, a escassez de investimentos e a cultura das universidades que priorizam o ensino tradicional são, de igual forma, gargalos no contexto institucional.

[...] a questão do acesso à internet dentro da universidade, apesar de ter o wi-fi e tudo, ele é deficitário, ele é limitado, a universidade não consegue dar conta disso [...] então, como é que eu vou transformar para um ambiente híbrido se eu não tiver um espaço, só se eu pegar e comprar um roteador, botar dentro da minha sala, como às vezes a gente tem feito ali, para poder fazer uma palestra, para fazer alguma coisa, [...] então, se tu não tem essa infraestrutura e essa condição, fica difícil de tu implantar um ensino híbrido (ADAM).

[...] o nosso gargalo é recurso financeiro e disponibilidade das pessoas para querer também se formar, para aceitar essas aulas híbridas nesse formato (PHILIP).

[...] a gente tem que sobrepor mídias e sobrepor movimentos síncronos e assíncronos e oferecer como se fosse um cardápio para o aluno para que o aluno escolha como ele quer configurar sua trajetória. Então, eu dou possibilidades para o aluno. Só que a universidade não está preparada para dar possibilidades. Ela está preparada para dar uma possibilidade para o aluno. Não possibilidades no plural. Então, ela dá uma trilha formativa que o plano de ensino prepara e não mais de uma. E eu acho que é isso que institucionalmente a gente ainda não está conseguindo, e enfrenta barreiras (JAMES).

[...] é fundamental ter equipamentos para gravação da aula, ter softwares para poder gerenciar essas atividades acadêmicas, então, ter aquele software para aplicar a prova, ter o software para controlar o acesso do aluno a esses conteúdos, ter os produtos melhor preparados para formar o material de apoio. Então, eu entendo, tem que ser apostilado, tem que ter as aulas gravadas, tem que ter essas gravações bem elaboradas, bem editadas, você precisa de uma estrutura administrativa voltada para isso, você precisa ter a figura das pessoas que estão em atendimento para o aluno remoto (MICHAEL).

[...] e precisa ter suporte também, é uma questão de universidade pública, não tem investimento suficiente, não dá para ajudar todo mundo, todos os departamentos, então acho que teria que ter investimento em tecnologias, em treinamento, em mostrar possibilidades, porque assim, também vejo que muitos professores estão dispostos, apenas não sabem utilizar (SARAH).

Quando se considera a implementação do ensino híbrido, é necessário realizar algumas adaptações na estrutura das universidades, o que demanda a realização de investimentos. Essa necessidade de recursos financeiros representa a principal barreira para as instituições de ensino, sobretudo as públicas, que dependem da dotação do orçamento para sua operação. Nesse contexto, Cannatá (2015) propõe que esses incrementos tecnológicos sejam efetuados de forma mais parcimoniosa, com menor impacto sobre os recursos disponíveis, mas com foco na eficácia dos modelos híbridos a serem adotados, ou seja, é possível o desenvolvimento de estratégias pedagógicas híbridas, mesmo em condições de restrição orçamentária, basta que o professor avalie os cenários da instituição e otimize os arranjos disponíveis. Como bem lembra Santos (2015, p. 90) “os espaços da sala de aula, apesar de suas paredes de concreto, não são fixos e nem devem ser delimitadores do trabalho do professor”.

Outro aspecto ligado à instituição de ensino que requer atenção é o reconhecimento de que, em algumas situações, o professor não estará fisicamente presente na sala de aula, porém as atividades acadêmicas estarão sendo desenvolvidas nos ambientes virtuais.

[...] o curso, ou o departamento, precisam estar cientes que às vezes o professor não vai estar em sala de aula e não significa que não está tendo aula, isso também tem que ter, porque se não às vezes pode soar um pouco mal, aquele professor não vem no presencial, é tudo *online*, não, tem que entender que há uma parte não presencial e outra parte em sala de aula (THOMAS).

Dado que o ensino híbrido integra práticas pedagógicas tanto presenciais quanto virtuais, é natural que, em certos momentos, os professores estejam envolvidos na supervisão das atividades propostas aos alunos no ambiente virtual. Nesse contexto, a instituição de ensino ou o próprio departamento/faculdade podem implementar medidas de acompanhamento do trabalho que está sendo realizado *online*. Apesar disso, é importante ressaltar que essas ações não devem ser entendidas como uma fiscalização do trabalho docente, mas sim como recursos que possibilitem, inclusive, a promoção de iniciativas de formação continuada àqueles que apresentem limitações em sua abordagem educativa.

O processo de avaliação, o monitoramento das atividades realizadas de forma assíncrona e a percepção de um maior esforço na preparação das aulas são outros fatores apontados como limitadores para o desenvolvimento e a eficácia do ensino híbrido.

[...] vejo que a limitação maior para o ensino híbrido acontecer é o trabalho que transformar uma aula presencial numa aula híbrida dá, mesmo, porque dá trabalho, então você planejar dá trabalho, o tempo pré-aula é bem maior, e muitos dos nossos cursos no Brasil, em instituições privadas, o professor ele não tem dedicação total ao ensino, então ele trabalha com outras atividades e vai lá ministrar sua aula, então precisa ter conhecimento da tecnologia, precisa estar disponível, precisa ter essa formação, querer fazer esse link, participar de oficinas pedagógicas, a instituição tem que comprar essa ideia, inclusive remunerando esse professor por essas horas de planejamento, como forma de incentivar sabe, porque é muito trabalhoso (EMMA).

Os processos de avaliação, para mim, é um gargalo, normalmente nos cursos a distância, as avaliações são presenciais, isso é um forte indício de que a avaliação à distância precisa ser bastante trabalhada, porque, do contrário, é difícil de ter um desempenho bom, e uma segurança do que realmente o aluno está fazendo (HENRY).

O processo de fiscalização é que ainda é meio conturbado no ensino híbrido. De forma assíncrona, [...] é difícil de controlar, se ele está assistindo ou não, se ele está de fato acompanhando a aula ou não. A resolução das avaliações de aprendizagem, também é outra preocupação que limita, saber como isso vai funcionar, já que no ensino remoto acabamos por deixar os alunos meio soltos, sem tanta cobrança (MARK).

O ensino híbrido, em certa medida, gera a percepção de sobrecarga de trabalho para os docentes, uma vez que envolve atividades previamente desconhecidas, demandando maior planejamento, organização e tempo pré-aula (Moran, 2015). Essa carga adicional de trabalho também se configura como barreira a implementação do ensino híbrido, pois, por um lado, os professores precisam buscar diversas formas de envolver o aluno e promover sua autonomia no processo de aprendizagem, enquanto, por outro os estudantes questionam: “que tipo de aula é

essa em que eu tenho que fazer tudo?”. Essa contradição de interesses pode resultar em desmotivação de ambos os lados (Silva & Camargo, 2015; Castro et al., 2015).

No que diz respeito ao processo avaliativo, Rodrigues (2015) argumenta que ele carece de ressignificação, pois está aquém de seu verdadeiro potencial. No contexto do modelo de ensino híbrido, essa necessidade se torna ainda mais evidente. Torna-se essencial adotar a avaliação com uma função diagnóstica, afastando-se de sua característica atual de seleção, retida a função de aprovação ou reprovação, ou, em último caso, um recurso punitivo, “talvez resquício dos tempos da famigerada palmatória” (Rodrigues, 2015, p. 102). Nesse cenário, os professores às vezes optam por “endurecer” a avaliação, sendo os índices de reprovação uma recompensa mínima de um mestre dedicado, mas muitas vezes incompreendido e desprezado por seus alunos.

“Não seria incomum escutar na sala de professores, entre um copo de café e outro, o planejamento de uma avaliação praticamente invencível” (Rodrigues, 2015, p. 102). Entretanto, no ensino híbrido, tais pensamentos precisam ser desconstruídos. Os professores devem criar instrumentos avaliativos que se integrem a uma prática de ensino reflexiva, e que possibilitem a reorientação da prática pedagógica, de forma a desenvolver a aprendizagem, em vez de apenas verificar o conhecimento. Além disso, é essencial repensar os métodos de avaliação, reconhecendo que papel, lápis e caneta não são mais os únicos recursos para a realização desses exames.

As discussões sobre as dificuldades e os obstáculos para a implementação do ensino híbrido são cruciais, uma vez que os fatores levantados pelos entrevistados se mostram como direcionadores das ações e medidas que precisam ser tomadas por toda a comunidade acadêmica. Essas iniciativas são detalhadas na seção subsequente.

5.3 Iniciativas essenciais

A transformação do atual modelo educacional exige esforços coletivos, direcionados e altamente organizados. Há iniciativas que demandam a participação de todos os envolvidos no sistema educacional. A primeira delas se refere ao engajamento e ao envolvimento desses atores no processo, comportamentos que são considerados como fundamentais para o sucesso das mudanças.

[...] eu acho que a gente caminha para o ensino híbrido, acho que é uma tendência normal e penso que a dedicação docente talvez seja o principal ponto hoje, é porque a gente não vê limitações tecnológicas, a gente não vê limitações de internet como barreira, mas eu acho que o envolvimento

do quadro, esse sim, é muito importante, e da própria instituição, que se a instituição também tiver interessada, acho que aí avançamos (HENRY).

[...] precisa do envolvimento maior das pessoas que estão nesse processo, porque eu acho que é válido isso, acho que a gente teve uma experiência boa, [...] mas tem que ter engajamento, e eu sinto falta do engajamento de alguns colegas e sinto falta do engajamento do aluno nesse processo, processo de acomodação, de não ter aula presencial, ainda hoje tem alunos que precisam estar na sala de aula e olhar para a cara do professor, por incrível que pareça, numa geração Z aí que hoje tem toda uma habilidade tecnológica e ele precisa chegar na frente e olhar para a cara do professor pelo menos para dizer assim: ah tá, agora eu entendi, então falta é engajamento (ADAM).

[...] é possível sim mudar o ensino, acho que vai precisar um engajamento institucional e docente enorme, é algo latente, precisa acontecer, mas precisa dessa postura de apoio e de se comprometer com o ensino, com a mudança (SARAH).

Nascimento et al. (2019) esclarecem que o engajamento está intrinsecamente relacionado a três dimensões: emocional, cognitiva e comportamental. O engajamento emocional traz à tona o sentimento de satisfação na execução das atividades educacionais. Quando o engajamento é de natureza cognitiva, observa-se um esforço maior na busca por novos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades. Por fim, o engajamento comportamental se traduz no envolvimento em atividades pedagógicas, sociais e extracurriculares na instituição (Nascimento et al., 2019).

Um professor entusiasmado e engajado em novos projetos é capaz de motivar seus alunos (Silva & Camargo, 2015). O sucesso das ações de transformação nas práticas educacionais está diretamente relacionado à habilidade da instituição de ensino em persuadir o corpo docente a adotar essas ideias, “vender o peixe”, de modo que esses professores possam servir como apoio e motivadores das propostas da universidade.

Sob uma perspectiva institucional, algumas ações podem contribuir para que haja maior adesão e/ou para que o ensino híbrido se torne uma realidade no ambiente acadêmico. Entre essas iniciativas, incluem-se a regulamentação dessa prática pedagógica, por meio da criação de diretrizes que orientem e formalizem sua arquitetura, bem como a realização de esclarecimentos ao corpo docente a respeito da metodologia, como forma de obter o apoio e proporcionar o convencimento dos pares.

[...] precisa da regulamentação da universidade, ela dizer claramente, olha, o curso pode fazer assim, ele tem essa flexibilidade ou não tem. Então eu acho que falta uma formalização, a universidade tentou fazer isso, mas ainda não avançou como eu acho que deveria ter avançado (ADAM).

[...] para mim isso depende muito mais de um esforço, de uma cultura que possa ser disseminada e que não está ainda, quer dizer, estruturalmente falando, hoje eu tenho uma sala de aula em boas condições, eu tenho ambiente virtual de aprendizagem que funciona legal, eu tenho treinamentos para esses professores, mas me falta esse convencimento, essa aderência ao pensamento de um ensino híbrido, e que na minha visão tem que vir institucionalmente, e a teoria institucional fala e preconiza que isso vem por força normativa, vem por normas, regramento (EMMA).

[...] para mim é uma questão mais institucional, da universidade, do departamento comprar a ideia, disseminar essa informação, tem que ser pauta de uma reunião de coordenação com a sua equipe, apontando de qual forma a aula deverá ser, como deve ser planejada, executada, quais tecnologias, e aí sim, com todos os professores adotando em suas aulas o aluno vai perceber que isso é uma prática institucional, e daí muda seu posicionamento em sala, e isso vira o ciclo do bem, e aí o ciclo do aprendizado positivo acontece (MARK).

[...] o professor que já tem um pouco mais de tempo de profissão, principalmente os que estão ficando mais velhos de casa dentro da instituição, eles vão se acomodando em espaços que são mais confortáveis para eles trabalharem. E aí espaços, entenda a sala de aula, metodologias, essas coisas todas. Então para eles eu acho que é mais problemático, porque primeiro eles vão ter que perceber a importância e a relevância, e precisarão se adaptar a essa realidade. Então eu acho que esse é um primeiro desafio, eles terem esse convencimento, eles convencidos, eu acho que fica mais tranquilo trabalhar na ideia de um curso híbrido (BRYAN).

[...] os docentes eles precisam abraçar primeiramente essa causa, vamos dizer, de defender o ensino híbrido ou o ensino com a utilização de tecnologias e aí mudando as suas estratégias de ensino, trazendo a tecnologia para o ambiente de sala de aula, mas isso se inicia com o departamento, com a instituição como o todo, esclarecendo e atuando na tarefa de convencimento do professor (JUSTINE).

[...] tem que ser uma política institucional, com diretrizes bastante claras sobre como o pedagógico e o administrativo devem caminhar junto nessa seara aí, os projetos pedagógicos institucionais e os projetos pedagógicos de curso precisam ser ajustados e planejados para que a integração dessas duas modalidades aconteça (ROSE).

Para Silva e Camargo (2015), primeiramente, é fundamental que as instituições de ensino reconheçam os caminhos e as diretrizes a serem seguidas e mobilizem recursos para a implementação de abordagens pedagógicas híbridas. Os autores ressaltam que é muito provável que nas organizações acadêmicas já existam professores que apliquem alguma forma de ensino híbrido, mesmo que não utilizem esse termo. Identificar esses docentes, incluí-los em uma equipe de transição e envolve-los em programas de desenvolvimento profissional é uma estratégia valiosa, permitindo que aprimorem suas habilidades e, ao mesmo tempo, compartilhem esses conhecimentos com outros professores.

Os projetos pedagógicos dos cursos devem, de igual forma, orientar as atividades docentes, indicando em quais disciplinas o ensino híbrido estará presente e de qual forma. Os professores, por sua vez, devem acompanhar as discussões e a construção desses documentos em seus respectivos cursos, contribuindo para a sua elaboração.

[...] se a gente for pensar que isso vai ser de fato implementado, eu acho que isso tem que ser uma perspectiva institucional. [...] isso precisa ser incentivado, ser cobrado, ser estruturado, ser pensado. Então, quando você pensa no PPC, olha, você vai ter que pensar onde vai estar isso. Não é que a aula expositiva é ruim, não, a aula expositiva é a melhor estratégia de ensino-aprendizagem, então assim, o que a gente precisa é pensar mecanismos para ter todas as formas, possibilitar todas as formas de ser ativado, para que o aluno seja estimulado de diversas maneiras à geração do conhecimento. Se não for institucional, isso não vai mudar, porque é muito pouco, é um trabalho muito pequeno de formiguinha que eu acho que no conjunto não dá tempo (BRUCE).

Olha, nós estamos preparados para o ensino híbrido, eu acho que o que está faltando é só a gente se organizar para definir exatamente como isso vai acontecer, o que se precisa é discutir os PPC's e construir a estrutura das disciplinas demonstrando como isso funcionará em cada uma delas (EMILY).

[...] mas eu entendo que o professor ele pode se envolver mais, inclusive, na discussão aí dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, porque é ali que está o planejamento. Então, se os professores tiverem o engajamento de participarem dessas discussões dos novos projetos políticos pedagógicos, porque eu entendo que tem que se refazer e é ali que vai se propor, sejam as metodologias, sejam a nova estrutura curricular (JUSTINE).

A construção de um modelo pedagógico híbrido é de responsabilidade de todos os atores do sistema educacional, desde a reitoria, pró-reitorias e direção, até professores e discentes. Além disso, é fundamental que os docentes tenham voz ativa no processo de construção e reformulação das diretrizes relacionadas ao curso. Caso contrário, resistência a mudanças e conflitos interpessoais serão inevitáveis. Silva e Camargo (2015) explicam que quando os professores são considerados no processo de reestruturação dos seus cursos, evidencia-se um aumento no desejo de ser o primeiro a fazer algo novo, ainda que isso exija trabalho extra. Quando, ao contrário, os docentes não participam dessa remodelação, o efeito é o oposto, ou seja, eles tendem a encarar tudo como um fardo, toda mudança como trabalho não pago.

Nessa perspectiva, uma iniciativa voltada para os educadores, alinhada ao que foi mencionado e enfatizada pelos professores-especialistas, consiste na sensibilização em relação ao modelo de ensino híbrido. Ao se conscientizarem, os docentes ficarão mais propensos a adaptar suas práticas em sala de aula.

[...] atitude que é do professor é a sensibilização para o modelo. Sensibilizar-se que aquilo é um benefício, ou que aquilo é uma mudança contingencial do mercado, assim, parar de tapar o sol com a peneira. Então, acho que primeiro, tanto o aluno quanto o professor têm que sensibilizar para a mudança. Só que nessa sensibilização, o aluno toma um papel de pressionador para a mudança institucional, e o professor um papel reativo para a mudança institucional (JAMES).

[...] ao se sensibilizar, o professor precisa estar, assim, disposto a modificar suas práticas, para modificar suas práticas, estar disposto a se capacitar, e para se capacitar, e para mudar a prática, para as duas coisas, disposto a abrir mão do egocentrismo característico do professor. Então, daquela vaidade do meio acadêmico, que quem sabe sou eu das coisas. Logo, se o meu colega faz diferente, ele é um competidor para mim. E eu combato modelos distintos do tradicional, porque eles me deslegitimam, eles me tiram da minha zona de conforto. Então, essa sensibilização é fundamental para diminuir essas barreiras dos professores de não negarem outros modelos, outras possibilidades (PHILIP).

A sensibilização ao modelo de ensino híbrido, está condicionada ao interesse dos educadores e seu engajamento emotivo e intelectual (Silva & Camargo, 2015). Evidentemente, é fundamental promover e estimular uma nova perspectiva em relação ao processo de ensino e

aprendizado entre o corpo docente. Nessa nova concepção, o professor assume o papel de arquiteto do conhecimento e deve demonstrar aos alunos que existem várias maneiras de construir o saber. Dessa forma, durante esse processo de conscientização, o educador deve compreender os benefícios e as contribuições que essas novas abordagens de sala de aula trarão para seu papel docente, a sua prática e a construção do conhecimento dos alunos, para, então, despir-se de quaisquer obstáculos e se tornar um “cabo eleitoral” em favor dessas transformações.

Nesse caminho, a busca por formação continuada, direcionada principalmente na compreensão das nuances do ensino híbrido, incluindo a integração de momentos presenciais com atividades virtuais, e em como tornar as disciplinas mais dinâmicas e iterativas, é outra iniciativa que os professores devem empreender. A formação continuada possibilita ao docente explorar novos caminhos para seu desenvolvimento, favorecendo uma renovação permanente e (re)construção de sua identidade como educador (Ferenc & Mizukami, 2005).

[...] eu vejo que a primeira coisa que o professor precisa é buscar conhecimento, formação de como que eu professor posso operacionalizar esse ensino híbrido para que ele não se torne chato, desinteressante, desmotivante, então, a primeira coisa é eu me qualificar para eu entender como proceder para que isso aconteça. Primeiro passo a formação e depois estruturar as aulas e os materiais, os conteúdos de forma a atender os objetivos. Eu acho que se eu tiver uma formação, o professor vai conseguir visualizar melhor o que tem que fazer, mas acho que começa por mim, uma motivação minha para isso, não preciso esperar que a universidade faça isso por mim (CINDY).

[...] o professor primeiro tem que ter formação, o professor também tem que aprender o que é um ensino híbrido, aprender como trabalhar com o ensino híbrido, aprender de estruturas, como disponibilizar esse material, prazos, metodologias, recursos, acho que primeiro tem que ter um belo de um trabalho com o docente (THOMAS).

[...] o primeiro passo é qualificar o professor para esse ambiente, qualificar em termos de domínio da tecnologia, em termos de formação pedagógica, até uma aproximação com as práticas que a gente tem, que hoje estão centradas no uso da tecnologia. Hoje não tem nada feito à mão, tudo são sistemas integrados, então acho que a aproximação do professor dessa realidade é muito importante (HENRY).

[...] e tem que ter uma capacitação do professor também, tem que ter uma política de formação do professor, e não só uma política externa, a gente achar que o professor vai fazer um mestrado, vai fazer um doutorado, vai aprender isso, ele não vai, [...] mas a gente precisa ter capacitações mesmo, o que é o ensino híbrido? Desde o básico até o uso de ferramentas de como integrar as melhores práticas (BRYAN).

Massetto (1992) sugeriu um plano para formação continuada de docentes universitários, e, naquela época, já ressaltava a importância do desenvolvimento de conhecimentos para a utilização e valorização de novos recursos tecnológicos aplicáveis à educação. Desse modo, para que o professor possa reinventar seu processo de ensino, não basta apenas que seja empoderado de recursos tecnológicos, é fundamental que disponha de conhecimento das

possibilidades que as ferramentas digitais oferecem, das competências necessárias para utilizá-las de forma eficaz e de condições para planejar e avaliar suas aplicações (Silva & Camargo, 2015).

A partir da compreensão desses elementos, o docente deve reorganizar o currículo da disciplina, visitar o plano de ensino e reformular suas abordagens em sala de aula. A ideia da aula tradicional de 50 minutos ministrada por um professor expositivo já não faz o menor sentido em uma era em que o YouTube oferece alternativas mais envolventes e interativas, e muito menos se encaixa na concepção do ensino híbrido. O principal desafio dos professores não é oferecer aulas com efeitos especiais e repleta de recursos visuais, pelo contrário, é proporcionar um ambiente no qual os alunos possam desenvolver as habilidades que os tornarão protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Por último, é essencial promover uma transformação na relação entre professor e aluno. Isso significa que o docente precisa ouvir e estar mais próximo do discente no ensino híbrido, adotando uma abordagem mais receptiva, identificando suas dificuldades e oferecendo soluções tempestivas. Essa conduta possibilita que o estudante acompanhe os conteúdos, interaja com a diversidade de materiais e, de fato, construa seu conhecimento.

[...] essa questão do tentar chegar um pouquinho mais perto do aluno, do poder entender mais aquela relação do aluno, aquela dificuldade do aluno e tentar flexibilizar um pouco, isso não quer dizer cobrar menos dele, menos conteúdo, não, é tentar compreender um pouco mais aquela aula, aquela turma, flexibilizar para que eles consigam interagir mais, a partir do que eles têm, é que a gente tem que ser um docente só mais consciente nesse ponto, [...] tornar o docente mais humanizado, que eu acredito que esse docente mais humanizado naturalmente faz surgir um aluno proativo, que ele se sente na liberdade, que ele inteira, aprendizado surge aí, ele não surge de uma outra forma (CARLY).

[...] outra mudança de atitude seria dessa escuta ativa do professor para o aluno, de forma que ele precisa ser sensibilizado para essa escuta ativa também, e estar disponível a como escutar, ativa, ou seja, agir depois de escutar. Então, o ativo significa isso, então que ele consiga estar disposto a mudar suas ações a partir daquilo que ele escutou do aluno (JAMES).

Acredita-se que com uma simples mudança de postura do docente e do aluno, estabelecendo uma relação de parceria e apoio mútuo, é possível criar um ambiente ideal para a aprendizagem, com estudantes e professores motivados (Lima & Moura, 2015). Segundo Freire (2002), o ato de ensinar requer mais do que pesquisa, método e análise crítica; demanda diálogo com os estudantes. Em uma de suas obras mais renomadas, Freire enfatiza que ensinar não se resume a transmitir conhecimento. O professor deve estar em sintonia com seus alunos, conhecer sua realidade social e contribuir para uma formação que englobe não apenas o conteúdo, mas também o desenvolvimento de habilidades não cognitivas, como o protagonismo, a sociabilidade e a estabilidade emocional.

No contexto do discente, uma das mudanças amplamente discutidas pelos professores-especialistas se situa na postura independente e autônoma que o ensino híbrido demanda. Nesse cenário, o aluno é desafiado a demonstrar maturidade para decidir quando, onde e de que forma o conhecimento chegará até ele, e como será absorvido.

A principal transformação que vejo para os alunos é quanto à sua postura, ele precisa deixar a passividade de lado e passar a ser independente no processo de construção do seu conhecimento, sem essa transformação o ensino híbrido não vai acontecer, o aluno não vai conseguir se desenvolver (PHILIP).

[...] mudar a atitude de querer tudo pronto, tudo mastigado, tudo mais fácil, menos trabalhoso, é a primeira coisa que os alunos precisam fazer [...] é assim que o ensino híbrido trabalha, ele exige que o aluno, quando estiver sozinho, busque explorar os materiais, os vídeos, os artigos, e resolva as atividades, ele não pode pensar que por estar indo um ou dois dias a menos na universidade, vai ser dia de folga, dia de curtir com os colegas nos barzinhos, não, não é isso, ele precisa entender que esses dias que ele não tem que ir presencialmente na escola, ele terá que desenvolver o conteúdo que o professor propôs, é essa transformação na mentalidade deles que os alunos precisam, primeiramente, trabalhar (MARY).

[...] o estudante vai ter que se forçar um pouquinho a aprender nesse momento sozinho, o que talvez vai ser um problema mais difícil para ele é que às vezes ele não teve esse aprendizado no ensino médio, no ensino fundamental, então ele não aprendeu a estudar sozinho, então quando você vem para o ensino superior, agora você tem que estudar sozinho, ele vai falar como assim, eu nunca aprendi isso, então o aprender a estudar também é algo que a gente precisa pensar, então não é ensinar o estudante, não, eu tenho que ensinar ele a aprender, então eu acho que assim, tem estudantes que já aprenderam isso ao longo do ensino fundamental, conseguem fazer isso com mais facilidade, quem não aprendeu vai ter um pouco mais de dificuldade e não é culpa do aluno, o aluno teve uma formação que veio faltando essa expertise aí (THOMAS).

[...] é uma transformação muito longa, o aluno passa a sua vida inteira no ciclo básico, no ensino fundamental, médio, enfim, tendo um perfil passivo na sua forma de aprendizado, [...] então assim, é um processo de transformação lento, porém extremamente necessário (ROSE).

[...] já começa que o aluno tem dificuldade de entender as aulas que utilizam metodologias ativas como um processo de aprendizado, parece uma brincadeira, ele vê como uma brincadeira, eu não consigo ver que ele perceba como um processo de aprendizado, [...] ele não consegue relacionar aquilo ao conhecimento que a gente está tentando transmitir, eles adoram isso, mas eles não agregam isso como conhecimento, e eles precisam mudar essa visão, precisam entender que faz parte da construção do seu conhecimento, e não é uma forma de deixar a aula mais leve ou relaxar (ADAM).

[...] eu acho que tem, de certo modo, duas formas de autonomia, primeiro é você criar dentro do seu ambiente de aula, de sala de aula ou virtual, criar estratégias para que o aluno aprenda, então ele é autônomo para a geração do próprio conhecimento, eu acho que esse é um ponto de autonomia, e que é muito dificultoso para acontecer, mas tem uma outra autonomia que talvez a gente acaba utilizando mais, que é forçar o aluno a correr atrás das coisas, que não necessariamente ele está gerando conhecimento para ele, mas ele é autônomo para correr atrás. E essa segunda forma de autonomia, para quem estuda em federal, eu acho que ela sempre existiu, mesmo no privado, no ensino presencial (BRUCE).

No ensino híbrido o aluno estuda o conteúdo em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula passa a ser o lugar de aprender ativamente, deixando-o de ser passivo (Silva et al., 2023). Nesse cenário, o professor desce o tablado e o estudante se torna o protagonista, com o docente atuando como um mediador e um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em relação à autonomia e independência que o discente precisa estimular para desenvolver as atividades durante os momentos não presenciais, um professor-especialista ressalta a sua visão sobre o perfil do aluno de Contabilidade.

[...] eu ainda vejo que o nosso aluno, aluno de contabilidade, é muito cansado, é um aluno que é desmotivado, que ele vê muito ainda a instituição como uma barreira, ele já está no mercado de trabalho, ele já está ganhando dinheiro, ele precisa do diploma para progredir ou para não ter que gastar, então eu sinto que o aluno chega ao final do curso sentindo que a gente está atrapalhando ele, não que a gente está formando ele, mas eles estão pensando: deixa eu pegar esse diploma, não quero mais ter que vir para cá, é um pouco isso que eu vejo, eu ainda sinto um pouco esse perfil, e para esse perfil especificamente ele não quer ter autonomia, ele não quer nem estar ali, quanto mais ter uma responsabilidade da própria geração de conhecimento (BRUCE).

Essa percepção do perfil do aluno de Contabilidade, conforme mencionada pelo professor, frequentemente se origina de fatores externos à instituição. Esse tipo de estudante, muitas das vezes, é caracterizado como um aluno-trabalhador (Menezes et al., 2020), o que implica na necessidade de conciliar a demanda do trabalho e as obrigações do curso; em alguns casos, atuam em áreas não relacionadas à contabilidade (Soares et al., 2019), o que pode levar a uma falta de motivação em relação ao conteúdo do curso. Além disso, muitos deles não escolheram inicialmente o curso de Ciências Contábeis como primeira opção de graduação (Ribeiro et al., 2021); e têm a visão que o curso não os prepara completamente para o mercado de trabalho (Silva & Pereira, 2020), não se sentindo aptos a atender o grau de exigência esperado pelas empresas.

Assim, esses estudantes frequentemente se apresentam em sala de aula desanimados, desmotivados, cansados e sem qualquer disposição e vontade para se envolver em interações, debates ou atividades que demandem participação ativa, especialmente quando os conteúdos requerem reflexões. Nessa situação, o professor deve lançar mão de estratégias que permitam explorar os conteúdos em grupos, combinando alunos com perfis heterogêneos, ou seja, colocando estudantes motivados, animados e dispostos, com aqueles que carecem dessas características.

Para além da autonomia, os alunos precisam compreender como o ensino e a aprendizagem acontecem no arranjo pedagógico híbrido, ou seja, eles devem aprender a aprender nesse novo desenho de sala de aula. Eles também devem participar de capacitações que esclareçam suas obrigações presenciais e não presenciais, além de assumirem um compromisso com a sua própria formação, bem como despertarem a atitude de maior participação e interação, caso haja momentos síncronos virtuais.

[...] tem que haver um esclarecimento para os alunos de como o ensino híbrido funciona, quais serão as suas tarefas, e a agenda que ele precisa cumprir, por que é muito bom não vir aula, mas só não vir aula não resolve. Então ele não vem à aula presencial, mas ele tem atividades na plataforma, tem prazos para cumprir. Então ele precisa entender que, não vindo à aula, ele vai ficar em casa, mas terá uma rotina de atividades a serem cumpridas (CINDY).

[...] do lado do estudante é um processo de aprendizado de formação mesmo, de como estudar na não presencialidade, e não significa sozinho, eu posso dar uma atividade assíncrona que pode ser em grupo, então aí do lado do estudante é mais essa questão da responsabilidade pelo aprendizado, a responsabilidade pelo aprendizado não é do professor, mas entender que também é minha estudante e que eu vou ter que dar conta daquele conteúdo, porque em algum momento ele vai ser cobrado, ou na própria atividade *online*, ou em um avaliação presencial, ou por exemplo eu vou lá e dou um conteúdo *online* e na próxima aula a aplicação prática daquele conteúdo, se eu não assisto a aula, se eu não faço *online*, na hora que vem no presencial eu não vou dar conta da atividade, então [...] é onde normalmente o modelo tem maior dificuldade, [...] o aluno chega na aula sem ler o material, sem assistir o vídeo, a aula desmonta, ela não funciona, e aí vai aparecer assim, pô, o professor não tá ensinando, não, é que o aluno não cumpriu a primeira etapa, aí se ele não cumpre não tem como a segunda fluir (THOMAS).

[...] para o aluno não é problema [ser autônomo], se o aluno já entrar sabendo como a coisa vai funcionar, e já entrar sabendo que ele vai precisar de certos recursos, de certas habilidades, ou pelo menos desenvolver essas habilidades [...] eu acho que se você oferecer as capacitações e já ter claro onde ele vai entrar, o que ele vai precisar fazer, eu acho que ele se adapta (BRYAN).

[...] a primeira coisa que os discentes precisam ter é compromisso. Eles têm que ter compromisso com eles mesmos. Não é compromisso comigo, não é compromisso com a escola. Eles precisam aprender a ter compromisso com eles mesmo, precisam desenvolver um senso de compromisso muito grande e que eu não vejo acontecer. Além disso, eles precisam aprender a aprender, precisa ter o hábito de leitura. Alunos de curso de contabilidade não têm esse hábito (EMILY).

[...] do ponto de vista do aluno, a gente precisaria trabalhar essa questão da forma de participação, porque se o ensino for, por exemplo, síncrono, é preciso de ter meios, de que eles estejam com as câmaras ligadas, que eles participem efetivamente, que eles tenham interações. Eu não sei se dá para deixar isso só por conta do professor, eu acho que o aluno também precisa avançar nesse sentido, talvez até disciplinar por meio de regras, como deveria ser essa participação, regras institucionais (HENRY).

No ensino híbrido, especialmente nas atividades assíncronas ou não presenciais, é essencial que os alunos estejam cientes da responsabilidade direta que recai sobre eles em relação à sua própria formação e à construção de saberes (Bacich et al., 2021). Isso requer que assumam o compromisso com o seu processo de aprendizagem e, nesse novo cenário educacional, devem aprender como aprender. Essa jornada começa com o reconhecimento do seu próprio estilo de aprendizagem e, a partir disso, busca-se, ao máximo, interagir com os materiais disponibilizados, cumprindo com os prazos e realizando as atividades nesse novo ambiente de ensino.

Isto posto, o ensino híbrido traz contribuições significativas para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é uma tendência a se concretizar nos próximos anos, demandando um período para amadurecimento das estratégias. Essas especificidades são exploradas na próxima seção.

5.4 Ensino híbrido como uma realidade promissora

Ao considerar os benefícios proporcionados pelo ensino híbrido, percebe-se que, para as instituições acadêmicas, isso envolve uma utilização eficiente dos espaços físicos das universidades e o aprimoramento da qualidade do acesso à internet. Para os estudantes, proporciona o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho, como autonomia e independência. Para os professores, abre a possibilidade de explorar várias estruturas pedagógicas e promover um desenvolvimento cognitivo abrangente dos alunos.

Eu acho que o ensino híbrido seria extremamente produtivo para a gente poder avançar na questão do espaço físico, que é sempre problemático. A gente tem salas de aulas cheias e às vezes não consegue. Então na infraestrutura da universidade, porque tu tem uma internet que às vezes é limitada, porque todas as salas estão sendo usadas e todo mundo está usando internet ao mesmo tempo e aí isso limita, então eu acho que tem espaço para isso [...] vejo que só traz benefícios em termos de espaço físico, de estrutura, de melhor velocidade da internet, e acesso a mais pessoas, dá mais possibilidades quando tu tem espaço para disponibilizar para desenvolver as atividades dentro da universidade (ADAM).

[...] esses modelos mais construtivistas aqui que trazem esse envolvimento do aluno de uma forma mais forte dentro da atividade acadêmica, ele é extremamente importante para que o aluno consiga se desenvolver e seja um profissional diferenciado dentro do mercado, que é o que a gente percebe quando a gente enxerga esse aluno mais autônomo. O aluno bom é o aluno que é autônomo, que ele sabe perguntar, que ele sabe buscar material, que ele traz dúvidas. Esse aluno autônomo é o aluno que vai fazer com que a gente consiga desenvolver questões tecnológicas, atividades ativas mais consistentes, e será um profissional diferenciado (MARK).

[...] traz ganhos extraordinários aos docentes, porque quando eu docente consigo associar na minha prática diária metodologias ativas, tecnologias educacionais, aulas presenciais e atividades assíncronas, não presenciais, eu terei um cardápio de opções pedagógicas para explorar que vai me desenvolver muito como professor, e, além disso, vai permitir que o aluno se desenvolva, que ele aprenda da melhor maneira para ele [...] o que eu quero dizer é que quando falamos em ensino híbrido ganha o professor porque vai explorar uma gama atividades e instrumentos para ensinar, e ganha o aluno porque vai poder desenvolver o seu cognitivo da melhor forma para ele, conforme o seu perfil de aprendizagem, e não mais limitado a apenas uma aula expositiva (PHILIP).

A educação híbrida tem o potencial de ampliar significativamente o acesso à aprendizagem, uma vez que supera as limitações geográficas e promove a construção de conhecimento de forma personalizada e colaborativa (Joosten et al., 2021; Bacich et al., 2015). Ao proporcionar flexibilidade temporal e espacial, o ensino híbrido permite aos educadores alcançar uma audiência maior e oferece uma gama diversificada de recursos, além de oportunizar o feedback imediato.

O ensino híbrido é uma tendência a se consolidar no médio prazo, e para se tornar uma realidade, é necessário realizar ações que sejam cuidadosamente pensadas, discutidas, planejadas e organizadas, tanto a nível institucional quanto em colaboração com os pares e

departamentos. Além disso, é importante levar em consideração o tempo necessário para que as mudanças se desenvolvam e amadureçam.

[...] o ensino híbrido é uma tendência que vai se consolidar no médio prazo, inclusive para os nossos cursos de ciências contábeis, porque é uma coisa que a gente não tem como fugir mais. As pessoas já se acostumaram a lidar com a tecnologia para a aprendizagem. Então, eu acho que a gente só tem que tomar os cuidados necessários para que a coisa funcione de forma adequada. E, para isso, a gente tem muitas experiências ruins e muitas experiências boas, se a gente fizer um *benchmark* muito bom, a gente consegue fazer a coisa funcionar bem (BRYAN).

[...] o ambiente, o processo de ensino-aprendizagem, ele requer um planejamento, um olhar um pouquinho diferenciado, e quando a gente pensa no futuro, nesses arranjos educacionais, isso precisa ser organizado. É que eu acho que da mesma forma que a gente precisou não levar o que a gente tinha pronto no presencial para o remoto, não devemos querer trazer todas as experiências do virtual para dentro da sala de aula, não vai funcionar, são modelos de aulas diferentes. Então, eu tenho que ter o planejamento para o modelo de uma aula presencial e eu tenho que ter o planejamento para o modelo de uma aula virtual. Se eu quero aplicar os dois, então eu preciso ter dois planejamentos para isso. Não é pegar um e querer encaixar no outro, isso não vai dar certo (JUSTINE).

[...] as coisas precisam e vão acontecer, mas eu acho que tem um tempo de maturação, eu acho que tudo tem um tempo de maturação e a gente precisa de respeitar esse tempo de maturação das pessoas, tanto do lado dos docentes, quanto dos discentes, e isso precisa ser muito bem pensado, porque não é sempre que vai dar certo. E às vezes eu vejo, assim, as pessoas muito ávidas com essa mudança e isso me parece muito precipitado, a gente não pode perder de vista que essa mudança vai afetar o futuro de muitas pessoas, então eu acho que a gente precisa ser muito cuidadoso nesse momento, principalmente nas universidades públicas, porque a gente faz uma alteração dessa, uma mudança dessa, a gente demora mais cinco anos para poder mexer novamente, então não é assim, vou tentar esse mês e se não der certo eu consigo voltar, não é bem assim. Então eu acho que isso precisa ser muito bem pensado e a gente está fazendo esse trabalho aqui na universidade, a gente está pensando (EMILY).

O cenário da educação possui dois pontos de vista em desencontro: de um lado, a persistência da aula tradicional em um modelo que já não atende mais às necessidades dos alunos e das comunidades, resultando em professores descrentes de suas habilidades; e de outro, novos caminhos virtuais para o ensino, que ainda não conquistaram um reconhecimento oficial suficiente para se consolidar, e oscilam entre uma alternativa promissora e a desconfiança e descrédito (Rodrigues, 2015).

Todavia, as universidades dispõem de capital intelectual com capacidade para tornar o arranjo pedagógico híbrido uma realidade nos próximos anos. Esse desenho se mostra como uma via promissora para o ensino contábil, sendo necessário: i) uma estruturação adequada que leve em consideração a realidade de cada instituição; ii) a oferta de condições equitativas de acesso ao conhecimento para os discentes; iii) a exploração das tecnologias de informação e comunicação; e iv) um monitoramento dos resultados alcançados com o modelo.

[...] a impressão que eu tenho é que o ensino híbrido, ele pode ser um meio do caminho, encontros presenciais, encontros assíncronos, de modo a aproveitar melhor o tempo. Eu acho que pode ser uma alternativa interessante (HENRY).

[...] a universidade tem capital intelectual para que a gente possa buscar auxílio, tem muita agência, muitos cursos bem dinâmicos, que a gente consegue comunicação interna, treinamento, formação, e outra, nós temos muitos docentes jovens no curso que são concursados há pouco tempo, isso ajuda muito, somos poucos, assim, mais antigos, então eu penso que é tranquilo, eu penso que é viável, é interessante e necessário, só precisa a gente aprender como fazer (CINDY).

[...] acho que é importante a gente entender as limitações de cada metodologia, de cada abordagem de ensino, de cada estrutura e ferramental, e aí fazer, procurar, fazer o que a gente acha que são as melhores escolhas, e depois com o tempo a gente vai calibrando isso, vai trocando as metodologias, vai adequando, até a gente conseguir encontrar aquilo que parece ser o melhor, o melhor resultado, e que o estudante perceba, também, que está funcionando, [...] é entender que não tem uma fórmula mágica, cada aula, cada metodologia, cada turma, às vezes você vai ter que readaptar e ajustando pra tentar chegar no final da disciplina e falar, ok, atingi o objetivo, o máximo de conteúdo que foi trabalhado, foi aprendido (THOMAS).

[...] então eu acho que é possível o ensino híbrido, mas aí sempre tem que ter um equilíbrio entre o momento certo para usar uma atividade *online* e o momento certo para usar uma atividade presencial, então acho que isso vai muito do julgamento ali do professor na hora de decidir [...] hoje eu vejo que é viável fazer a adoção do ensino híbrido, até porque alguns professores já fazem, alguns já trabalham com aulas síncronas, com aulas assíncronas, um híbrido, mas um híbrido 80-20, não 50-50, então eu acho que hoje é viável (MARY).

[...] o sentido de híbrido, ele tem que ser pensado no sentido de dar as condições para quem está *online*, que tem o aluno que está no presencial. E a gente normalmente pensa na ótica inversa, sabe? A gente quer dar para o pessoal que está no presencial a ótica do *online*. E não é assim. Falar de ensino híbrido é falar sobre dar acesso, acesso integral ao que acontece na sala de aula. E para isso a gente precisa dar essa ambiência, essa percepção de quem está *online*, de que é como se estivesse no presencial e de quem está presencial, que é como se estivesse no *online* (JAMES).

[...] ao meu ver, as ferramentas tecnológicas vieram para ficar. Para quem está engajado, para quem está afim, vale muito a pena (MARK).

O ensino híbrido é um “esporte” de equipe. Todos os participantes têm um papel importante a desempenhar com o objetivo de preparar os estudantes para a realidade inevitável, e para um futuro inovador (Silva et al., 2023). Refletindo a respeito das tecnologias educacionais, as teorias apontam dois fatores essenciais para sua adoção: a percepção de utilidade e de facilidade (Silva, 2018). Quanto mais o professor ou aluno perceber que uma determinada ferramenta é útil e fácil de entender e manusear, e que seja viável ao processo de ensino-aprendizado, maiores serão as probabilidades de adesão e adoção dessa tecnologia, concluem os autores.

Essa modalidade de ensino trata-se de uma forma de ensinar que combina as práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas. Como ilustram Lima e Moura (2015) o ouro sozinho é um metal muito fraco, quebradiço; porém, quando misturado a outros metais, gera um novo composto (em inglês, esse material recebe o nome de “*blend*”), muito mais resistente do que os componentes primários. Da mesma forma, o ensino híbrido tem como objetivo construir uma prática pedagógica inovadora e que potencialize o aprendizado dos alunos por meio de tecnologias digitais.

Desse modo, uma vez conhecidas as vivências e experiências dos professores-especialistas com o ensino remoto emergencial, e identificada a percepção desses personagens em relação a transformação no ensino da Contabilidade, por meio da adoção de arranjos pedagógicos híbridos, se faz salutar apresentar um roteiro de ações para a implementação dessa modalidade de ensino. Essa estrutura permitirá que os diversos cursos de Ciências Contábeis do país, identifiquem os elementos e a forma como o ensino híbrido pode ser abordado, discutido, explorado e adotado pelas instituições. Esse painel de iniciativas é apresentado no capítulo seguinte.

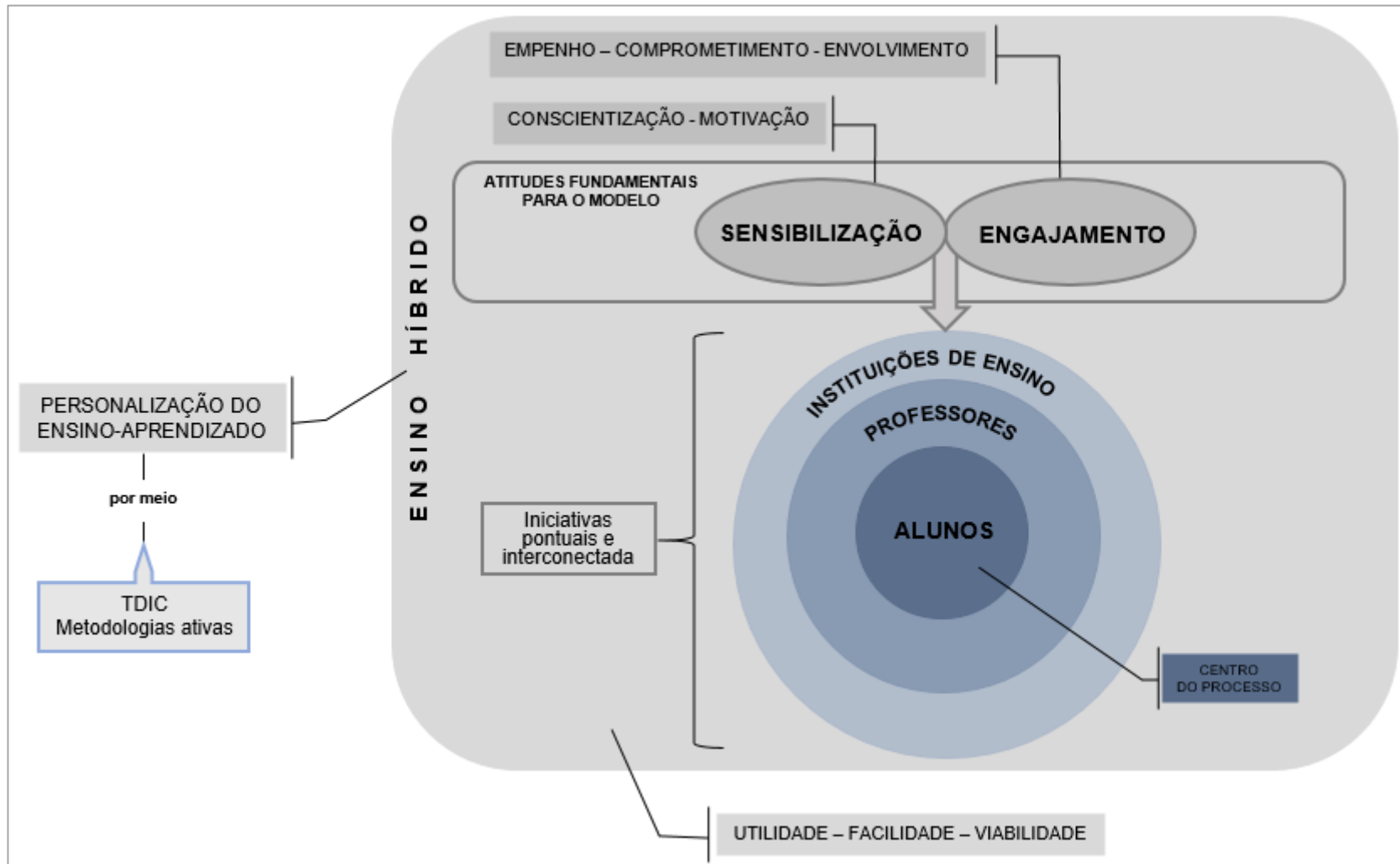
6 PAINEL DE INICIATIVAS PARA ADOÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO

O ensino remoto emergencial, embora tenha sido adotado de forma compulsória (Bond et al., 2021; Rondini et al., 2020), permitiu vivenciar experiências que não devem ser descartadas. Elas proporcionaram contribuições significativas para o processo de ensino-aprendizagem, algumas das quais levariam anos para serem testadas, validadas e incorporadas às práticas docentes (Joosten et al., 2021). O período da pandemia funcionou como um verdadeiro laboratório, uma espécie de ‘pesquisa experimental’ global (Regnier et al., 2023), e, por isso, deve ser encarado como um catalisador para a transformação da maneira como se ensina e aprende nos dias de hoje. Existem novos caminhos viáveis para o ensino da Contabilidade, contanto que as práticas bem-sucedidas experimentadas sejam compartilhadas e perpetuadas.

Assim, construir um painel de iniciativas para a adoção de metodologias de ensino alinhadas com o atual contexto educacional é uma forma de viabilizar para que o cenário prospectado seja desenhado de maneira direcionada, organizada e com menos ruídos possíveis. Os relatos e discussões retratadas nesta tese tecem e direcionam a construção dessa estrutura, que se apresenta como um guia para debates e implantação nos ambientes acadêmicos. Esse roteiro de ações não deve ser encarado como uma receita de bolo, mas sim como uma base na qual podem ser incorporadas as especificidades de cada instituição, região e perfil dos estudantes.

O painel proposto oferece iniciativas concretas a serem adotadas no ambiente acadêmico. A proposta apresentada concentrou-se nos elementos mais relevantes para a adoção do ensino híbrido. A estrutura não detalha metodologias e métodos a serem utilizados na formulação das aulas presenciais ou assíncronas, uma vez que há especificidades que devem ser observadas e avaliadas em cada contexto educacional.

Primeiramente, na Figura 17, é traçado um panorama do ensino híbrido, destacando elementos essenciais e preliminares para sua adoção. Essa visão geral evidencia a importância da colaboração e do trabalho conjunto entre instituição, professores e alunos, assim como as atitudes indispensáveis desses participantes.

Figura 17*Panorama do ensino híbrido*

Nota. Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da pesquisa.

Independente do contexto, qualquer mudança nas estruturas que eram habitualmente praticadas requer, em primeiro lugar, uma transformação na postura dos envolvidos (Martins et al., 2023). A educação enfrenta esse desafio, com a possibilidade de modificar o modelo tradicional de ensino que tem sido praticado ao longo de muitas décadas.

O panorama apresentado parte do pressuposto da personalização do ensino-aprendizagem, tendo como mecanismo de apoio as tecnologias digitais de informação e comunicação e as metodologias ativas. Esses instrumentos possibilitam a autonomia e independência dos alunos, colocando-os no centro de seu próprio processo de aprendizado (Bacich et al., 2015; Bacich et al., 2021). Além disso, se faz necessário que os personagens envolvidos adotem como atitudes fundamentais o engajamento e a sensibilização em relação ao modelo de ensino proposto.

Esses dois aspectos são intercambiáveis e indissociáveis (Nascimento et al., 2019), e foram apontados pelos professores entrevistados como essenciais para o sucesso na adoção do ensino híbrido. O engajamento está estreitamente relacionado ao empenho, ao comprometimento e ao envolvimento das pessoas com determinada conjuntura (Wajnsztein et al., 2020; Nascimento et al., 2019), enquanto a sensibilização envolve a conscientização e a motivação do indivíduo (Silva & Camargo, 2015).

Além desses comportamentos, duas outras perspectivas desempenham um papel crucial nas atitudes dos envolvidos: a percepção de viabilidade, que implica reconhecer que àquele cenário que se propõe é possível de ser alcançado e, de certa forma, se mostre de fácil execução; e a visão da utilidade da transformação, ou seja, a percepção de seus benefícios, diretos ou indiretos, a curto ou longo prazo (Silva, 2018). Quando os envolvidos percebem esses elementos, há o movimento para remodelar o ambiente de ensino.

Dessa forma, olhando para um cenário hierárquico, é essencial que as instituições de ensino, primeiramente, reconheçam a utilidade e viabilidade dessa transformação diante das condições existentes, levando em consideração a compreensão da metodologia de ensino e a sua realidade, bem como o que pode ser efetivamente implementado a partir disso. Com base nessas percepções, as organizações acadêmicas devem se tornar impulsionadoras das mudanças, estimulando o engajamento e a sensibilização entre seu corpo docente diante das circunstâncias apresentadas.

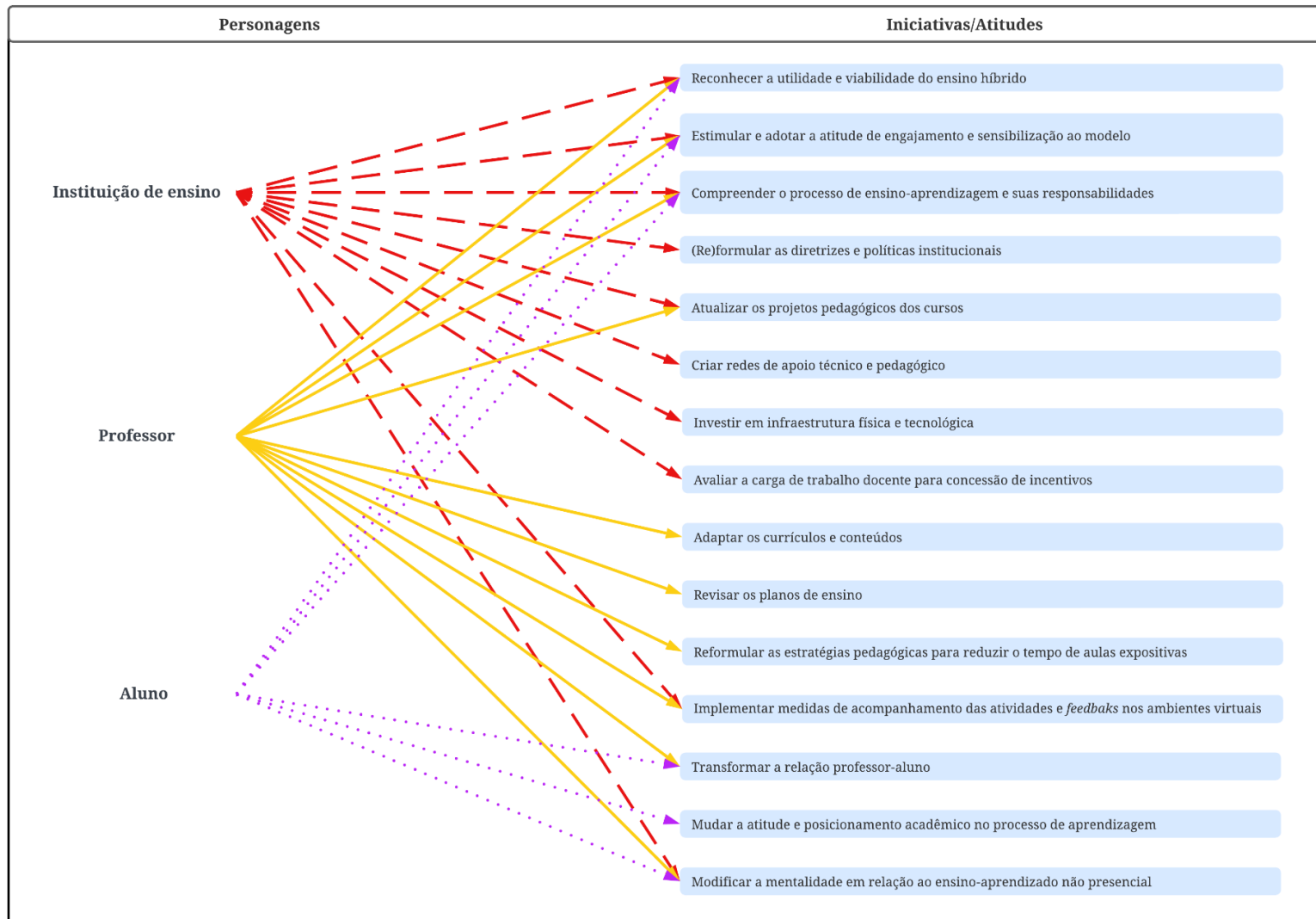
Nesse processo, a atuação institucional não deve ser de pressão ou imposição, mas sim de convencimento, não necessariamente convencendo todos os docentes, mas alguns deles. Isso porque se trata de um ‘trabalho de formiguinha’ no qual um professor convencido, engajado, sensibilizado, envolvido e motivado pelas transformações pode transmitir essa mesma

percepção a seus colegas (Silva, 2018). Como já mencionado, um professor engajado e convencido se torna um cabo eleitoral capaz de motivar seus pares e os alunos.

Uma vez construídas as percepções iniciais, existem iniciativas e atitudes pontuais e interconectadas por parte das instituições de ensino, dos professores e dos alunos, que viabilizam o sucesso na adoção da aprendizagem híbrida. Essas ações são descritas no painel elaborado com base nos relatos fornecidos pelos professores-especialistas, conforme apresentadas na Figura 18.

Figura 18

Painel das iniciativas para adoção do ensino híbrido e seus responsáveis



Nota. Fonte: Elaborado pelo autor com os dados da pesquisa.

Com base na Figura 18, percebe-se a existência de iniciativas práticas e comportamentais, as quais demandam uma atitude individual, motivada e desenvolvida internamente, resultante da percepção do próprio indivíduo envolvido. Entretanto, há a possibilidade de estimular e provocar essas iniciativas, sendo esse o cenário em que as organizações acadêmicas devem atuar.

Para melhor compreensão, são apresentados nos tópicos seguintes o detalhamento dessas iniciativas, tendo como base os relatos feitos pelos professores-especialistas participantes do estudo.

6.1 Papel da instituição de ensino

A implementação de modelos híbridos de ensino, em um primeiro momento, requer que os olhos se voltem para a gestão da unidade educacional, uma vez que esta deve ser “capaz de identificar, avaliar, validar, organizar e disseminar ações pertinentes e motivadoras no processo de inovação e mudança no ensino” (Cannatá, 2015, p. 239). As instituições educacionais desempenham um papel crucial na adoção do ensino híbrido (Hill & Smith, 2023). Apoiando-se nos relatos dos professores-especialistas, três pontos merecem atenção inicial: as políticas e diretrizes para a modalidade, a infraestrutura institucional e a formação docente. Investir nesses elementos é fundamental para que a modalidade híbrida tenha condições básicas necessárias para operacionalização.

Um dos entrevistados, ao abordar a questão do convencimento dos professores em relação ao ensino híbrido e sua aceitação, pondera que esse comportamento pode advir de duas maneiras: naturalmente, em que o professor reconhece os benefícios que essa metodologia pode proporcionar ao seu trabalho docente e à aprendizagem dos alunos; ou por meio de regras e diretrizes institucionais, em que a universidade determina a sua adoção. É importante que as organizações acadêmicas atuem em ambas as frentes, e que emitam diretrizes claras que guiem o caminho do professor nesse novo cenário (Silva & Camargo, 2015; Hill & Smith, 2023).

As diretrizes institucionais devem contemplar não apenas as atividades pedagógicas, mas também as atividades administrativas, que incluem o registro de aulas, o controle de frequência, o acompanhamento do ambiente virtual, os processos avaliativos e suas formas, entre outras. De igual forma, os regulamentos devem incluir orientações para os alunos, explicando como proceder e quais compromissos devem ser cumpridos por eles.

Outra necessidade de revisão a ser conduzida pelas instituições de ensino se refere aos projetos pedagógicos dos cursos. Esses projetos devem incluir estratégias que incentivem a

inovação disruptiva na maneira de ensinar e de aprender, estabelecendo e documentando a necessidade de adotar novos formatos de sala de aula, seja por meio de modelos que permitam arranjos combinados de ensino *online* e *offline*, seja pela utilização de novos espaços de aprendizagem (Cannatá, 2015). Ademais, nos projetos pedagógicos, sugere-se o delineamento de um programa de orientação do corpo docente, que defina as diretrizes para a abordagem dos conteúdos nas áreas do conhecimento sob a perspectiva do ensino híbrido (Cannatá, 2015). A revisão desse documento é um ponto primordial, uma vez que toda a equipe, composta por diretores, coordenadores, professores e alunos, estará dialogando na mesma temática, trabalhando em prol do mesmo propósito.

Adicionalmente, é de suma importância estabelecer equipes de apoio técnico e pedagógico (Hill & Smith, 2023), construindo uma rede de colaboração para garantir que o andamento das aulas, tanto presenciais quanto virtuais, transcorra de maneira fluida, sem contratempos e interrupções. Essa medida é crucial, pois situações adversas podem desestimular os professores de implementar modificações em suas práticas (Hill & Smith, 2023).

Uma vez definidas as orientações claras relacionadas aos procedimentos para o ensino híbrido, juntamente com as mudanças nos projetos pedagógicos e a criação de uma rede de colaboração, a instituição precisa avaliar os ambientes educacionais para proporcionar a infraestrutura física e tecnológica necessária à essa abordagem. As salas de aula devem ser redesenhadas, transformando-se em espaços multifuncionais que combinem atividades de grupo, de plenário e individuais (Moran, 2015). Nesse caso, primeiramente, é preciso realizar investimentos na rede de internet para oportunizar ambientes conectados, permitindo a utilização de tecnologias móveis e plataformas digitais tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas, durante os momentos presenciais e *online*, favorecendo a aprendizagem personalizada e colaborativa (Bacich et al., 2021; Hill & Smith, 2023).

As salas de aulas também precisam de equipamentos e tecnologias que estimulem o interesse e o engajamento durante as interações presenciais (Cannatá, 2015). É importante considerar a implementação de *softwares* para dar apoio à realização das atividades assíncronas, uma vez que a escolha e o funcionamento dos ambientes virtuais exercem um impacto significativo na aceitação do modelo proposto tanto por parte dos professores quanto dos alunos (Santos, 2015). Ambientes excessivamente complexos e de difícil operacionalização podem reduzir o interesse e o alcance dos objetivos da aprendizagem.

Além disso, nas atividades assíncronas, os alunos possuem a flexibilidade de escolher o local onde estudar, e os ambientes da universidade podem ser uma opção viável. Portanto,

além de garantir conectividade à internet, as universidades devem proporcionar espaços diferentes da sala de aula, para que os discentes possam estudar e cumprir a agenda de exercícios. Esses espaços devem ser adequados e adaptados ao momento remoto, com o mínimo possível de ruídos, distrações e interrupções (Santos, 2018).

As instituições de ensino também devem investir na capacitação dos docentes. Essa capacitação desempenha um papel central na perspectiva do professor e está diretamente ligada à adesão, condução e sucesso das aulas (Soares & Cunha, 2010; Isaia & Bolzan, 2004; Masetto, 2012). Capacitar os docentes significa proporcionar-lhes as condições cognitivas necessárias para diversificar suas estratégias de ensino, criando um ambiente interativo, dinâmico e participativo (Masetto, 2012).

Essa formação docente não deve se limitar apenas à operacionalização dos ambientes virtuais e suas funcionalidades, como frequentemente ocorreu durante o período de ensino remoto emergencial. Ela deve incluir a apresentação de modelos e estruturas de aulas que sejam compatíveis com o ensino híbrido, abrangendo tanto os momentos presenciais quanto as atividades assíncronas. Essa capacitação proporcionará aos professores as habilidades e o conhecimento necessários para o planejamento e preparação das aulas. Além disso, deve incorporar o processo de avaliação e o acompanhamento das atividades realizadas de forma assíncrona. Isso permitirá a construção de um repertório diversificado de estratégias avaliativas, com uma abordagem diagnóstica, incentivando uma postura reflexiva nos alunos (Rodrigues, 2015).

Nesse cenário, a principal preocupação das instituições de ensino reside em criar as condições necessárias para a efetiva implementação de práticas educacionais híbridas de alta qualidade (Hill & Smith, 2023). Para alcançar esse objetivo, é crucial que essas organizações reconheçam a sobrecarga de trabalho dos educadores. Como mencionado pelos professores-especialistas, as responsabilidades dos docentes não se resumem a sala de aula e a atividade de ensino. Portanto, é fundamental que as instituições compreendam essa complexa rotina e busquem equilibrar as diversas demandas e obrigações dos professores, pelo menos durante o período inicial de implantação e adaptação.

Uma abordagem que pode ser considerada pelas universidades ao avaliar o peso do tempo dedicado à preparação e entrega de conteúdos na modalidade híbrida em comparação com as aulas presenciais é a possibilidade de oferecer incentivos aos professores por essas horas pré-aulas (Marmolejo & Groccia, 2022). Esses incentivos podem ser na forma de recompensas financeiras, redução da carga de trabalho além da sala de aula, concessão de equipamentos, tempo de liberação, entre outras medidas.

Embora se reconheça maiores responsabilidades ao contexto institucional para a adoção do ensino híbrido, também são direcionadas algumas estratégias aos professores, uma vez que eles desempenham um papel central na implementação dessa metodologia em sala de aula. Na próxima seção são descritas essas iniciativas.

6.2 Professores e suas responsabilidades

O ensino híbrido demanda que o educador modifique suas práticas, a configuração das aulas ministradas e a sua relação com os alunos (Silva et al., 2023). O primeiro impacto reside na transformação do seu papel, em que esse profissional passa a compartilhar a concepção da aprendizagem com o aluno (Castro et al., 2015), sendo preciso lidar com as diversas tecnologias e ambientes digitais, em sua rotina de trabalho, que até então se resumia em lousa, pincel, *slides* e livros. Nesse contexto, o professor assume o papel de curador, pois segundo Moran (2015) ele se torna responsável por escolher o que é relevante e o que trará algum sentido para o aluno, no mosaico de materiais e atividades disponíveis.

Embora a estrutura de algumas disciplinas, de certa forma, limite a adoção de determinadas estratégias, a capacitação docente oferecida pelas instituições de ensino permitirá que os professores compreendam como aplicar os modelos híbridos e, assim, consigam adaptar suas práticas didáticas. Apesar do potencial transformador das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental fornecer formação adequada aos docentes para garantir sua utilização correta e abrangente.

Assim, o principal investimento do professor nesse modelo educacional está na sua formação, ampliando seus horizontes e buscando práticas de diferenciação pedagógica (Lima & Moura, 2015). Um educador que atua sob perspectiva do ensino híbrido precisa conhecer, testar, escolher e validar instrumentos digitais.

Testar implica pesquisar e estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia, procurando instrumentos cada vez mais simples e concisos. Escolher implica definir que determinada ferramenta será útil para cumprir o objetivo de aprendizagem em questão e, conseqüentemente, deve ser experimentada pelos alunos. A validação é o processo mais complexo, pois exige que o professor verifique se o instrumento causou impacto no processo de aprendizagem (Lima & Moura, 2015, p. 135).

O docente deve possuir conhecimento acerca das diversas ferramentas disponíveis para apoiar o aprendizado dos alunos, elaborando, validando e adaptando as estratégias pedagógicas para lidar com as realidades heterogêneas encontradas em sala de aula (Bacich et al., 2015). Em

muitas ocasiões, os professores enfrentam desafios como turmas numerosas, alunos com defasagem educacional, outros com dificuldades psicoemocionais, além da desigualdade social e diferenças no apoio familiar, entre outros fatores que prejudicam a dinamicidade e a autonomia desejadas no *b-learning*. Nesse contexto, o professor tem como suporte a personalização do ensino. Personalizar não significa criar um plano de estudo individualizado para cada aluno, mas sim utilizar todas as ferramentas disponíveis para garantir que os discentes alcancem a aprendizagem esperada (Lima & Moura, 2015).

Uma vez engajados e sensibilizados às mudanças, e devidamente capacitados, os docentes estarão aptos e dispostos a adaptar suas aulas, currículos e conteúdos, com especial atenção à utilização dos espaços de aprendizagem e à integração de momentos presenciais com atividades virtuais. Revisitar o plano de ensino de cada disciplina e reformular suas abordagens é uma das principais ações para o docente. Nesse ponto, a exploração de recursos tecnológicos, metodologias ativas e ferramentas *online* para interação deve ser a base do trabalho, com vistas a tornar as disciplinas mais dinâmicas e atrativas (Joosten et al., 2021). Isso proporciona, em certa medida, flexibilidade tanto para os alunos na execução das atividades quanto para os próprios professores, que, em alguns momentos, podem trabalhar remotamente.

Ao adaptarem suas aulas, os professores devem considerar o tempo de assento (Graham et al., 2013), ou seja, a duração das aulas presenciais que utilizem estratégias demasiadamente expositivas. O objetivo principal é reduzir esse tempo, visando aprimorar a qualidade da aprendizagem e aumentar a participação e envolvimento ativo dos alunos no processo de ensino (Graham et al., 2013).

Não obstante, ao adotarem atividades virtuais, os educadores precisam ter cautela com relação à quantidade de exercícios, uma vez que tornar numerosas as tarefas *online* podem gerar a sensação de sobrecarga e, conseqüentemente, desinteresse pela disciplina (Silva & Camargo, 2015). Além disso, o docente deve estabelecer um prazo para a devolutiva das dúvidas e perguntas apresentadas pelos alunos, pois os discentes esperam respostas imediatas e tempestivas (Müller et al., 2023). Deixá-los sem um retorno é desvalorizar as experiências virtuais, uma vez que, na aula presencial, qualquer questionamento feito pelo estudante é respondido imediatamente.

Ademais, é necessário que o professor transforme sua relação com os alunos, ou seja, é essencial que ele saia da redoma de superioridade e da certa apatia e indiferença em relação as dificuldades e circunstâncias enfrentadas pelos discentes, aproximando-se mais deles (Lima & Moura, 2015; Belo et al., 2021). Nesse cenário, o docente deve aprender a ouvir, sem preconceitos de que o aluno está sempre mentindo, tirando vantagem das situações ou se

fazendo de vítima, mas com uma abordagem receptiva e empática. À medida que o estudante se sente apoiado pelo professor, a relação de ensino-aprendizagem se torna mais enriquecedora, promovendo a valorização por parte do aluno, que percebe a sintonia com o professor (Silva et al., 2023).

Em suma, quando os educadores começam a refletir estrategicamente sobre suas abordagens de ensino e os objetivos que desejam que seus alunos alcancem, ocorre uma transformação pedagógica (Joosten et al., 2021). Nesse panorama, o docente precisa pensar a sua atuação ao passo que contemple, simultaneamente, metodologias ativas, interação virtual e presencial, recursos tecnológicos, conteúdo a ser apreendido, autonomia do aluno, forma de avaliação, entre outros. É crucial que os professores identifiquem as oportunidades proporcionadas pelo ensino híbrido, visando sua aplicação e aprimoramento, para que essa transição ocorra de maneira fluida.

Concluindo o detalhamento do painel de iniciativas para adoção do ensino híbrido, na próxima seção, são descritas as responsabilidades dos alunos nesse contexto.

6.3 Comportamento do aluno

Embora as responsabilidades dos alunos na implantação do ensino híbrido sejam menos evidentes, sua postura indiretamente influencia o sucesso dessas transformações (Ali, 2023). Abandonar o comportamento passivo em favor de uma atitude autônoma e independente no processo de construção do seu conhecimento é o primeiro passo. Os alunos devem assumir o compromisso com sua própria formação, uma vez que no ensino híbrido, as atividades assíncronas são realizadas no tempo, local e formato que o aluno entende como ideais (Joosten et al., 2021). Nesse contexto, os alunos são desafiados a demonstrar maturidade ao tomar essas decisões.

A transformação na postura dos alunos em sala começa com a abordagem do professor, a partir das estratégias que foram escolhidas para as aulas. Essas abordagens devem encorajar os alunos a buscar explorar os materiais, vídeos e artigos disponibilizados, bem como a realizar as atividades propostas quando estiverem estudando sozinhos, de forma independente. É papel do estudante modificar sua mentalidade em relação à aprendizagem não presencial (Bacich et al., 2021). Eles precisam entender que o fato de não frequentar a universidade em determinados dias da semana não significa que estejam dispensados das obrigações da disciplina. É fundamental que compreendam que a responsabilidade pelo aprendizado recai sobre eles,

refletida no tempo dedicado aos conteúdos disponibilizados e aos estudos fora do horário das aulas.

Além disso, a postura desse ator frente as mudanças nos modelos educacionais tradicionais não podem ser vistas como descumprimento do papel de ensinar do professor, somente pelo fato de não estar praticando a educação verticalizada, em que o docente é o centralizador do conhecimento, responsável pela transmissão dos saberes. Aqui a atitude do aluno deve ser de abertura e aceitação para as novas abordagens de ensino (Andrade & Monteiro, 2019; Schneider, 2015).

Essa mudança de mentalidade resulta de um esforço conjunto, que também envolve a universidade, ao estabelecer medidas de controle das atividades nos ambientes virtuais (Regnier et al., 2023). Isso motiva os estudantes a acessar e cumprir as agendas de exercícios, o que, indiretamente, passa a condicioná-lo a se tornar um hábito e uma rotina do seu processo de aprendizagem. Além disso, é crucial que os alunos se concentrem no material disponibilizado e evitem as inúmeras distrações que a internet possui, ou seja, devem manter sua atenção voltada para o aprendizado.

Nesse cenário, as transformações necessárias na postura dos discentes estão intrinsecamente ligadas ao papel desempenhado pelas instituições de ensino e pelos professores, como resultado das iniciativas por eles adotadas (Martins et al., 2023). No contexto do ensino híbrido, é de responsabilidade do aluno compreender como ocorrerá a aprendizagem nesse novo ambiente e comprometer-se com sua própria formação, estando consciente das responsabilidades diretas que lhe são atribuídas.

O êxito das transformações necessárias para o ensino híbrido depende da adesão desses atores, pois, sem ela, o modelo educacional não avançará (Schneider, 2015). Em outras palavras, embora os discentes não tenham responsabilidades diretas na implementação do ensino híbrido, o sucesso ou fracasso do modelo é medido, também, pela adesão desse personagem às mudanças efetuadas.

Destarte, a efetiva implementação do ensino híbrido está condicionada à criação de oportunidades significativas que ampliem as compreensões e proporcionem novas formas de aprendizagem, elevando a qualidade das interações no ambiente educacional diário (Joosten et al., 2023; Lucas & Vicente, 2022). O ensino híbrido, ao integrar recursos tecnológicos, enriquece substancialmente a experiência do ensino presencial, ao mesmo tempo que facilita a organização das aprendizagens (Bates, 2023). Além disso, permite que estudantes desempenhem um papel ativo na utilização de recursos digitais, enquanto o professor,

responsável pela construção das experiências de aprendizagem, atua como orientador e mentor desse processo, estabelecendo uma parceria coletiva (Bacich et al., 2021; Bacich et al., 2015).

Portanto, o ensino híbrido viabiliza a acessibilidade curricular ao explorar oportunidades de personalização da aprendizagem, combinando o ambiente presencial com espaços virtuais (Joosten et al., 2023). Essa abordagem potencializa os resultados das metodologias ativas e implementação de práticas inovadoras de ensino. Desse modo, tornar essa metodologia de ensino realidade em um futuro próximo é um caminho inevitável e um grande avanço para o sistema educacional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução e modernização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), aliadas às adaptações no modelo educacional devido à implementação do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, abriram portas para variadas oportunidades no ensino e na aprendizagem. Os cenários vivenciados nos últimos anos reacenderam debates sobre o ensino centrado no aluno e no modelo de educação bancária, direcionando holofotes à modelos pedagógicos flexíveis que se adaptam ao ritmo, tempo, espaços e à forma como cada aluno aprende, com o suporte de abordagens pedagógicas ativas.

Essas nuances motivaram o desenvolvimento desse estudo, que respondeu à seguinte questão de pesquisa: como as vivências do ensino remoto emergencial contribuem para o ensino da Contabilidade? O caminho ora proposto nesta tese parte do entendimento que os resultados alcançados com muito esforço, dedicação e competência dos professores durante a situação excepcional do sistema educacional devem ser aproveitados e perpetuados, servindo de base para transformações significativas no *modus operandi* das instituições de ensino superior.

Apoiando-se nos relatos fornecidos por professores-especialistas em entrevistas semiestruturadas, procurou-se compreender o caminho trilhado pela educação contábil nos últimos anos, especialmente durante a pandemia da Covid-19, explorando as percepções desses profissionais em relação aos novos desenhos de sala de aula, com ênfase no ensino híbrido, e avaliando a real possibilidade de adoção dessa estrutura pedagógica em um futuro próximo.

As entrevistas foram conduzidas com 17 docentes, de forma *online*, utilizando a plataforma do *Google Meet*, com duração variando entre 47 minutos e 1 hora e 37 minutos. Este processo resultou 20 horas de gravações, gerando 251 páginas de transcrição. Utilizou-se a análise temática de Corley e Gioia (2004), reconhecendo sete temas abrangentes organizados em dois contextos distintos: as **vivências do ensino remoto emergencial**, abordando os temas: (1) adaptações nas práticas pedagógicas; (2) atuação institucional; (3) o ensino e a aprendizagem; e (4) legado do ensino remoto emergencial; e o **ensino híbrido e o futuro da educação contábil**, englobando as dimensões: (1) percepções iniciais; (2) obstáculos e limitações para a transformação; (3) iniciativas essenciais; e (4) ensino híbrido como uma realidade promissora.

Os relatos dos professores-especialistas confirmaram que o ensino remoto emergencial provocou uma mudança abrupta em suas abordagens pedagógicas, ao passo que, da noite para o dia, se viram assumindo o papel de *youtubers*, demandando uma familiaridade imediata com o uso de tecnologias educacionais e recursos digitais, que até então eram pouco ou nunca

explorados. Inicialmente, essas circunstâncias geraram uma sensação de sobrecarga de trabalho e fadiga para alguns, enquanto outros educadores experimentaram sentimentos de inquietação, preocupação e estresse.

Contudo, uma vez superadas essas sensações iniciais, os professores destacaram seu empenho em compreender a dinâmica das aulas nessa nova realidade. Buscaram identificar as estratégias mais apropriadas ao perfil da disciplina e de cada turma, inclusive trocando experiências entre docentes de outras instituições de ensino. Ao longo das entrevistas, vários trechos indicaram que a transição da sala de aula física para o ambiente virtual demandou uma reflexão profunda por parte dos professores sobre suas práticas e seu papel como educadores e formadores.

No âmbito institucional, esse cenário motivou diversas iniciativas, como lembram os professores entrevistados. Essas ações incluíram a regulamentação da prática educacional no contexto do ensino remoto, estabelecendo normas para aspectos administrativos, pedagógicos e de apoio aos discentes. Adicionalmente, houve uma preocupação com o desempenho desses atores nesse novo ambiente, levando as instituições a investirem em capacitação docente para assegurar uma experiência *online* produtiva e positiva.

Os entrevistados também destacaram o esforço das organizações em fornecer condições estruturais favoráveis tanto para os discentes quanto para os docentes. Essas medidas incluíram apoio financeiro, disponibilização de equipamentos eletrônicos, chips de internet, entre outras, levando em consideração as limitações orçamentárias e as alternativas viáveis. Outro fato observado em relação aos currículos dos cursos de Ciências Contábeis foi a ausência de ações pedagógicas mediadas por tecnologia nos projetos curriculares. Os docentes enfatizaram que esses documentos contemplam o uso desses recursos de forma complementar, sem quaisquer direcionamentos, deixando a decisão de utilizá-los ou não a cargo do professor.

Em relação a postura dos discentes durante o ensino remoto emergencial, especialmente nas aulas síncronas, os professores entrevistados compartilharam opiniões semelhantes. A falta de interação, as limitações estruturais para estudo e o ambiente doméstico em que os alunos se encontravam, que, em muitas das vezes, eram suas próprias salas de estar ou cozinhas, foram apresentados como gargalos para a aprendizagem durante a pandemia. O hábito de assistir às aulas síncronas com as câmeras desligadas também foi mencionado, dificultando para os docentes avaliar o “termômetro” da aula, ou seja, identificar o interesse e o entendimento dos alunos, algo que durante o ensino presencial é percebido através de expressões faciais e comportamentais. Além disso, os professores-especialistas observaram

uma falta de engajamento e comprometimento por parte dos estudantes, uma percepção que se estendeu nos meses posteriores à retomada das aulas presenciais.

Embora o ensino remoto emergencial tenha sido uma medida paliativa adotada para garantir a continuidade dos calendários letivos e mitigar as lacunas na formação e construção do conhecimento dos discentes durante a crise sanitária, os docentes entrevistados destacaram a incorporação de algumas mudanças em suas práticas educacionais. Houve uma adoção mais ampla de ferramentas *online* para promover maior interação durante as aulas, além de uma exploração mais acentuada dos ambientes virtuais de aprendizagem, que agora são integrados à rotina dos professores, não apenas como repositórios, mas como espaços para a condução de atividades, debates, fóruns e até mesmo avaliações. Também foi percebida uma mudança na postura dos educadores, com uma abordagem mais humanizada na relação professor-aluno, dando mais ênfase à escuta atenta dos discentes, à identificação de suas dificuldades e à proposição de ajustes nas estratégias adotadas.

No contexto do ensino híbrido e sua adoção em um futuro próximo, as percepções compartilhadas pelos professores entrevistados indicam que o ensino híbrido busca flexibilizar as atividades de ensino. Essa abordagem combina, de maneira intencional e planejada, momentos de ensino e aprendizagem presenciais e não presenciais. Esta metodologia amplia os espaços e as oportunidades para a construção do conhecimento por meio de práticas e interações remotas entre discentes e docentes, bem como entre os próprios discentes, tornando as experiências mais motivadoras e dinâmicas.

As falas que deram forma a essa pesquisa evidenciam que a introdução da aprendizagem híbrida demanda uma série de iniciativas, tanto por parte das instituições de ensino quanto dos professores e alunos. Desenvolver um curso híbrido implica estabelecer, para cada contexto específico, a dosimetria entre atividades presenciais e não presenciais. Nesse cenário, o estudante, alinhado com seus interesses e capacidade de aprendizado, percorre seu caminho de estudo articulado ao currículo estabelecido. Os entrevistados afirmam que é inegável a necessidade de avanço dos programas nessa direção, permitindo a implementação de ações personalizadas para alcançar resultados de aprendizagem superiores, por meio de interações mais efetivas, abrangentes e multidirecionadas.

Os professores-especialistas que contribuíram para este estudo percebem o ensino híbrido como uma realidade viável e um modelo que ganhará maior consolidação na educação nos próximos anos. Ao proporcionar flexibilidade na presença diária na universidade, essa abordagem pedagógica surge como uma solução promissora para que as instituições acadêmicas enfrentem a eminente redução no número de estudantes matriculados no ensino

presencial, tornando-o mais atrativo e redefinindo o papel dessas organizações. Como apontado em alguns trechos, a duração das aulas presenciais e o deslocamento diário até a universidade, ao longo dos cinco dias da semana, tornaram-se desafios para os alunos após a pandemia, sendo que o ensino híbrido se apresenta como uma alternativa para superar esse obstáculo.

Com base nas experiências vivenciadas durante o ensino remoto emergencial e nas percepções dos professores entrevistados sobre a transformação no ensino da Contabilidade, a tese emergiu como um catalizador de ações para a transformação na abordagem de ensino e aprendizagem contemporânea. Aproveitando-se das estratégias adotadas durante o período pandêmico e das soluções encontradas para situações atípicas, a tese apresenta um caminho concreto e viável para que a educação contábil atual possa se adaptar e buscar um direcionamento mais flexível de ensino, pensado na máxima integração dos espaços institucionais com ambientes virtuais.

Assim, os relatos compilados durante o estudo e as discussões que deles emergiram, convergiram para a formulação de um conjunto de medidas voltadas à adoção do ensino híbrido. Esse conjunto de iniciativas representa o principal resultado da pesquisa, que de forma prática, permite semear, compartilhar e perpetuar práticas educacionais bem-sucedidas, que moldam e desdobram-se em novas abordagens viáveis para o ensino contábil.

O painel de iniciativas desenvolvido transcende o aspecto puramente teórico, oferecendo às instituições educacionais um roteiro para promover debates com a comunidade acadêmica local, considerando a infraestrutura disponível, o perfil dos estudantes e a localização geográfica das organizações. O objetivo é possibilitar, de maneira prática, uma transformação no cenário educacional atual, a qual seja de forma direcionada, organizada e com mínimo de ruídos possíveis.

Dessa forma, os elementos delineados no painel reforçam a necessidade de os ambientes educacionais reavaliarem sua cultura organizacional, a infraestrutura existente, o apoio técnico-pedagógico oferecido e a estrutura curricular dos programas disciplinares. Além disso, é fundamental priorizar a formação continuada dos docentes e explorar as tecnologias digitais de comunicação e informação no ambiente acadêmico para diversificar as metodologias utilizadas. A mudança na postura tanto dos professores quanto dos alunos é essencial para que o ensino e a aprendizagem adotem novos arranjos.

A estrutura ora desenvolvida com base nos relatos dos professores-especialistas concentrou-se nos elementos mais relevantes para a adoção do ensino híbrido, sem aprofundar-se em detalhes sobre metodologias específicas ou métodos a serem utilizados na preparação das aulas presenciais ou atividades assíncronas. Essa abordagem foi adotada reconhecendo a

existência de especificidades que devem ser consideradas e avaliadas em cada contexto educacional. Em termos gerais, fica evidente que as transformações no modelo de ensino tradicional dependem de iniciativas por parte das instituições de ensino, dos professores e dos alunos, exigindo o engajamento de todos os envolvidos.

Durante a elaboração desta tese, foram identificadas algumas limitações, sendo a primeira delas a ausência de referências teóricas devido à contemporaneidade das discussões sobre o ensino remoto emergencial e suas implicações, especialmente no que diz respeito à transformação das práticas pedagógicas atuais a partir dessas vivências. A atualidade desse tema resulta em uma considerável redução na quantidade de estudos publicados e disponíveis nas revistas científicas. Contudo, essa limitação evidencia a relevância e a tempestividade da pesquisa, revelando-se como uma oportunidade para ampliar as discussões sobre o ensino no pós-pandemia.

Outra limitação está relacionada à singularidade dos participantes do estudo e suas vivências, o que confere características únicas às discussões e percepções. Embora a construção das evidências tenha seguido a premissa da saturação do quadro de participantes e dos *insights* produzidos, outros intervenientes de diversas áreas do conhecimento podem apresentar relatos singulares, que produzam temas diferentes dos já discutidos.

Dessa forma, como primeira sugestão para pesquisas futuras, propõe-se ampliar a área de estudo, ultrapassando os limites da Ciência Contábil, explorando outros cursos que possam contribuir com relatos e experiências distintas, especialmente no que diz respeito às estratégias de ensino adotadas durante o período das aulas remotas. Além disso, uma vez que a percepção explorada na tese foi à luz dos docentes, outra sugestão seria investigar a visão dos demais personagens, como os discentes e a própria instituição de ensino. Como última sugestão, e possivelmente a mais instigante, destaca-se a aplicação prática do painel de iniciativas desenhado, explorando os desafios, os sucessos e os ajustes nas ações para a implementação do ensino híbrido, validando as ações propostas.

Dado o exposto, percebe-se que no ensino híbrido a sala de aula presencial continua a oferecer vantagens para a aprendizagem dos alunos. Contudo, com a introdução de recursos tecnológicos e ferramentas *online*, torna-se viável explorar novos caminhos na construção do conhecimento, possibilidades que seriam limitadas em um ambiente exclusivamente físico. De maneira geral, fica evidente que as transformações no modelo de ensino tradicional estão estruturadas em uma interconexão entre INSTITUIÇÃO – PROFESSOR – ALUNO, exigindo a participação ativa e a iniciativa de todos os envolvidos. Se algum desses personagens não cumprir com seu papel, o processo como um todo fica comprometido.

Portanto, incorporar o ensino híbrido nas instituições acadêmicas implica remodelar os espaços educacionais, derrubando as paredes sem remover os tijolos, substituindo as salas convencionais por ambientes diversos que o mundo *online* permite desenhar. Transformações essas onde quem ganha é o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., & Musleh, G. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic and Emergency Distance Teaching on the Psychological Status of University Teachers: A Cross-Sectional Study in Jordan. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 103(6), 2391–2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Alexander, B. (2019). Gaming and Gamification: high hopes and campus realities. In *EDUCAUSE Horizon Report – 2019 Higher Education Edition* (pp. 38-39). <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf>
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A necessity in light of COVID-19 Pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16–25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Alvarenga, B. T., & Tauchen, G. (2018). Percepções e Compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente. *Revista Conhecimento Online*, 2(10), 25–45. <https://doi.org/10.25112/rco.v2i0.1243>
- Amaral, E., & Polydoro, S. (2020). Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp - Brasil. *Revista Linha Mestra*, 41(1), 52–62. <https://doi.org/10.34112/1980-9026A2020N41AP52-62>
- Andrade, C. S. (2002). *O ensino da contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil*. Dissertação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.
- Andrade, D. E. S., Neto, A. F. P. P., Oliveira, C. A. & Brito, J. A. (2019). Comportamentalismo, Cognitivismo e Humanismo: uma revisão de literatura. *Revista Semiárido De Visu*, 7(2), 222-241. <https://doi.org/10.31416/rsdv.v7i2.95>
- Andrade, D. P. C. M. & Monteiro, M. I. (2019). Educação híbrida: abordagens práticas no Brasil. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 5(14), 250-264. <http://dx.doi.org/10.21920/recei72019514250264>
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-Proof: higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge: MIT Press.
- Araújo, R. G., Junior, E. P. S., Oliveira, C. A. & Oliveira, F. F. (2019). A concepção behaviorista de Pavlov e Watson: implicações na educação profissional. *Revista Semiárido De Visu*, 7(2), 206-221.
- Arruda, R. L. (2021). Resignificações sobre o uso pedagógico do celular a partir do ensino remoto emergencial. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 6(17), 74–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4774336>
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzalez, R. K. & Abdalla, M. M. (2013). A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo. *Anais do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ)*, Brasília, DF, Brasil, 4.

- Bacich, L., Tanzi Neto, A. & Trevisani, F. M. (2015). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Bacich, L., Moran, J. & Florentino, E. (2021). Educação híbrida: reflexões para a educação pós-pandemia. *Políticas Educacionais em Ação*, 14(1).
- Banfield, J. F., Wyland, C. L., Macrae, C. N., Münte, T. F., & Heatherton, T. F. (2004). The cognitive neuroscience of self-regulation. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 62–83). New York: The Guilford Press.
- Barbosa, A., Viegas, M., & Batista, R. (2020). Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, 25(51), 255-280. <https://doi.org/10.15202/1981896.2020v25n51p255>
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Bookman.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70.
- Barni, E. M. (2011). O papel do tutor presencial na educação a distância. *Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, Curitiba, PR, Brasil, 10.
- Barroso, E. S. S., Teixeira, L. I. L., Oliveira Júnior, M. A. C., Oliveira, M. R., Araújo, R. M., & Melo, T. E. L. (2021). Exaustão emocional e o trabalho docente de Administração durante a pandemia da COVID-19. In *Anais do XX Colóquio Internacional de Gestão Universitária*, (pp. 1-13). Florianópolis: CIGU.
- Bates, T. (2023). Key issues in teaching and learning resulting from the Covid-19 pandemic. *Natural Sciences Education*, 52(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/nse2.201181>
- Batista, E. C., Matos, L. A. L. & Nascimento, A. B. (2017). A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 11(2), 23-38.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N. & Matsumoto, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30(1), 187-199.
- Belo, P. A. P., Oliveira, R. M., & Silva, R. C. (2021). Reflexos da relação professor-aluno para a aprendizagem no contexto formal de ensino. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.3880>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2020). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.
- Bertholdo Neto, E. (2018). O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. *Ponto-E-Vírgula*, 22(2), 59-72. <https://doi.org/10.23925/1982-4807.2017i22p59-72>

- Bevilaqua, S. & Peleias, I. R. (2013). Em vez de dar o peixe, ensine a pescar: a Heutagogia e a sua relação com os métodos de aprendizagem em cursos EaD no Brasil. *In IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (IV Anpad)* (pp. 1-14). Brasília, DF.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marín, V. I., & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education: mapping the first global *online* semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Borges, G. R., Mondini, V. E. D., Domingues, M. J. C. S., & Mondini, L. C. (2016). A relação entre o perfil dos alunos que cursam EaD e os motivos de escolha desta modalidade. *Revista de Administração da UNIMEP*, 14(3), 80–101. <https://doi.org/10.15600/1679-5350/rau.v14n3p80-101>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–6.
- Brito, J. M. S. (2020). A singularidade pedagógica do ensino híbrido. *Revista Científica em Educação a Distância (EaD em Foco)*, 10(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.948>
- Brito, J. M. S. & Santos, E. E. (2019). A natureza híbrida do ensino médio à distância: desafios e metodologia. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 6(2), 308-322. <https://doi.org/10.53628/emrede.v6.2.452>
- Brown, J. R. (2022). *It's Time to Transform Higher Education*. <https://giesbusiness.illinois.edu/news/2022/04/25/it-s-time-to-transform-higher-education>
- Buhl-Wiggers, J., Kjærgaard, A., & Munk, K. (2023). A scoping review of experimental evidence on face-to-face components of blended learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 48(1), 151–173. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2123911>
- Caldas, L. R. R., Teles, M. C., Guimaraes, A. L. R., & Sousa, J. F. G. (2022). Educação a distância durante a pandemia do COVID-19: percepção docente, qualidade de vida e ansiedade entre professores universitários de Minas Gerais, Brasil. *Research, Society and Development*, 11(1), 1–15. <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25041/21979>
- Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179-191.
- Cannatá, V. (2015). Quando a inovação na sala de aula passa a ser um projeto de escola. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 125-134). Porto Alegre: Penso.
- Carreira, F. C., Barretto, R., Santiago, I. C., & Brustein, J. (2023). Ensino remoto em tempos de pandemia: oportunidades para uma aprendizagem transformadora. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 63(1), 1–21. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020230106>
- Castro, E. A., Coelho, V., Sousa, L. K. S., Pequeno, J. O. M. & Moreira, J. R. (2015). Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? *Periódico Científico Projeção e Docência*, 6(2), 47-58.
- Celestino, E. H., & Noronha, A. B. (2021). *Blended learning: uma revisão sistemática sobre*

- vantagens e desvantagens na percepção dos alunos e impactos nas IES. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 22(1), 33–67. <https://doi.org/10.13058/raep.2021.v22n1.1915>
- Centro de Inovação para a Educação Brasileira (2021). *Nota Técnica #18 - Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica*. [recurso eletrônico]. São Paulo: CIEB.
- Chalmers, A. F. (1993). *O que é ciência afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense.
- Champagne, E., & Granja, A. D. (2021). *How the COVID-19 pandemic may have changed university teaching and testing for good*. *The Conversation*, April, 1–3. Retrieved Jul 10, 2022, from <https://theconversation.com/how-the-covid-19-pandemic-may-have-changed-university-teaching-and-testing-for-good-158342>
- Charczuk, S. B. (2020). Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. *Educação & Realidade*, 45(4), 1–20. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>
- Chua, W. F. (1986). Radical developments in accounting thought. *The Accounting Review*, 61(4), 601-632. Retrieved Jun 16, 2022, from <https://www.jstor.org/stable/247360>
- Clayton, K. E., Blumberg, F. C., & Anthony, J. A. (2018). Linkages between course status, perceived course value, and students' preference for traditional versus non-traditional learning environments. *Computers and Education*, 125(1), 175–181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.002>
- Coelho, M. A. & Dutra, L. R. (2018). Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista. *Caderno de Educação*, 49(1), 51-76.
- Coll, C., Mauri, T & Onrubia, J. (2010). A incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. Em Coll, C & Monereo, C. (Orgs.), *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação* (pp. 66-96), Porto Alegre: Artmed.
- Cook, H., Apps, T., Beckman, K., & Bennett, S. (2023). Digital competence for emergency remote teaching in higher education: understanding the present and anticipating the future. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 7–32. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10194-4>
- Corley, K. G., & Gioia, D. A. (2004). Identity Ambiguity and Change in the Wake of a Corporate Spin-off. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 173–208.
- Crawford, J., Butler-henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19 : 20 countries higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9–28. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: choosing among five approaches* (2a ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dalipi, F., Jokela, P., Kastrati, Z., Kurti, A., & Elm, P. (2022). Going digital as a result of COVID-19 : Insights from students 'and teachers' impressions in a Swedish university. *International Journal of Educational Research Open*, 3(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100136>

- Demo, P. (1985). *Introdução à metodologia da ciência* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2020). Pedagogia(s) 2.0 em rede no Ensino Superior. Em Dias-Trindade, S., Moreira, J. A. & Ferreira, A. G. (Orgs.), *Pedagogias Digitais no Ensino Superior* (pp. 9-23). Coimbra: CINEP.
- Diniz, E. H., Petrini, M., Barbosa, A. F., Christopoulos, T. P. & Santos, H. M. (2006). Abordagens epistemológicas em pesquisas qualitativas: além do positivismo nas pesquisas na área de Sistemas de Informação. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD)*, Salvador, BA, Brasil, 30.
- Donham, C., Barron, H. A., Alkhouri, J. S., Kumarath, M. C., Alejandro, W., Menke, E., & Kranzfelder, P. (2022). I will teach you here or there, I will try to teach you anywhere : perceived supports and barriers for emergency remote teaching during the COVID - 19 pandemic. *International Journal of STEM Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00335-1>
- Duarte, J. (2011). Entrevista em Profundidade. Em J. Duarte & A. Barros (Orgs.), *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação* (2a ed.) (pp. 62-83). São Paulo: Atlas.
- Duarte, K. A. & Medeiros, L. S. (2020). Desafios dos docentes: as dificuldades da mediação pedagógica no ensino remoto emergencial. *Anais do Congresso Nacional de Educação (Conedu)*, Maceió, AL, Brasil, 7.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles: a practical approach*. Reston, VA: Reston Publishing Co..
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3) 1-16. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004, Março). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research*. <http://connect.educause.edu/Library/ECAR/BlendedLearning/40089>.
- Dziuban, C., & Moskal, P. (2001, Outubro). Emerging research issues in distributed learning [Conference presentation]. *7th Sloan-C International Conference on Asynchronous Learning Networks*, Orlando, FL, Estados Unidos da América.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 53-73). New York: Routledge.
- Esani, M. (2010). Moving from face-to-face to online teaching. *American Society for Clinical Laboratory Science*, 23(3), 187–190. <https://doi.org/10.29074/ascls.23.3.187>
- Fávero, L. P. & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados: estatística e modelagem multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®*. São Paulo: Gen LTC.

- Ferenc, A. V. F. & Mizukami, M. D. G. N. (2005). Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In *Anais do Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*. São Paulo, SP, Brasil, 8.
- Ferreira, D. H. L., Branchi, B. A., & Sugahara, C. R. (2020). Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo de pandemia Covid-19. *Revista Praxis*, 12(1), 19–28. <https://doi.org/10.47385/praxis.v12.n1sup.3464>
- Ferreira, T. C., Ota, M. A., & Araujo, C. F. Jr. (2021). *Framework* para o planejamento de aulas ativas nos espaços de aprendizagem *online* e presencial. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 2969–2979. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-201>
- Ferreira, W., Scaico, A., & Dantas, P. (2022). O custo Emocional de Professores Durante um Semestre Remoto na Pandemia: um Estudo de Caso na Universidade Federal da Paraíba. In *Anais do XXX Workshop sobre Educação em Computação*, (pp. 416-426). Porto Alegre: SBC. <https://doi.org/10.5753/wei.2022.223100>
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). *Online Learning and Emergency Remote Teaching : Opportunities and Challenges in Emergency Situations*. *Societies*, 10(86), 1–18.
- Filipe, A. J. M. & Orvalho, J. G. (2004). Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no ensino superior. *Anais do Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*, Monterrey, México, 7.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fuchs, K. (2022). The Difference Between Emergency Remote Teaching and e-Learning. *Frontiers in Education*, 7(June), 2021–2023. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.921332>
- Fuchs, K., & Karrila, S. (2021). The perceived satisfaction with emergency remote teaching (ERT) amidst COVID-19: An exploratory case study in higher education. *Obrazovanie i Nauka*, 23(5), 116–130. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-5-116-130>
- Galanek, J., & Gierdowski, D. C. (2020, Maio). Faculty prefer face-to-face but lean toward blended and online environments. *EDUCAUSE*. <https://www.educause.edu/ecar/research-publications/ecar-study-of-community-college-faculty-and-information-technology/2020/faculty-prefer-face-to-face-but-lean-toward-blended-and-onlineenvironments>
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5(1), 173-184.
- Garcia, T. C. M., Morais, I. R. D., Zaros, L. G., & Rêgo, M. C. F. D. (2020). *Ensino Remoto Emergencial: Proposta de design para organização de aulas*. SEFIS/UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29767>
- Gephart, R. P., Jr. (2004). Pesquisa Qualitativa e o Academy of Management Journal [Editorial]. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454–462. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2004.14438580>.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: SAGE Publications.

- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2012). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research : Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Godoi, M. A., & Oliveira, S. M. S. S. (2016). O Perfil do Aluno da Educação a Distância e seu Estilo de Aprendizagem. *Revista Científica em Educação a Distância - EAD em Foco*, 6(2), 76–91. <https://doi.org/10.18264/eadf.v6i2.383>
- Godoi, M., Kawashima, L. B., Gomes, L. A., & Caneva, C. (2020). O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research, Society and Development*, 09(10), 1–19. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8734>
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 35(2), 57-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>
- Gonçalves, S. F., Silva, E. L., & Naves, A. C. (2019). Uso da plataforma Moodle como recurso de mediação pedagógica nos cursos de graduação da Faculdade Sulfluminense. *Revista Valore*, 4(Edição Especial), 213–230. <https://doi.org/10.22408/reva402019700213-230>
- González, C., Ponce, D., & Fernández, V. (2023). Teacher’s experiences of teaching online during COVID-19: implications for postpandemic professional development. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 55–78. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10200-9>
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Graham, C. R., Woodfield, W., & Harrison, B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of *blended learning* in higher education. *Internet and Higher Education*, 18(1), 4-14. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.09.003>
- Gregorc, A. F. (1979). *Learning/teaching styles: their nature and effects*. NASSP Monograph.
- Güzer, B. & Caner, H. (2014). The past, present and future of *blended learning*: an in depth analysis of literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116(1), 4596-4603. <http://doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.992>
- Habowski, A. C., & Conte, E. (2020). Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 266–288. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.11993>
- Hernandes, R. M. R. (2018). *Da sala presencial à sua extensão no Moodle: criação, participação e potencialidades no ambiente virtual*. Tese, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Hill, J., & Smith, K. (2023). Visions of blended learning: identifying the challenges and opportunities in shaping institutional approaches to blended learning in higher education.

Technology, Pedagogy and Education, 32(3), 289–303.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2176916>

- Hill, W. F. (1972). *Learning: a survey of psychological interpretations*. Illinois: Chandler.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horn, M. B. & Staker, H. (2015). *Blended: using disruptive innovation to improve schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119(October 2020). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 7-20). New York: Routledge.
- Isaia, S. M. A., & Bolzan, D. P. V. (2004). Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? *Revista Educação*, 29(2), 121–133.
- Johnson, D. (1994). Focus groups. In Zweizig, D. et al. *Tell it! Evaluation sourcebook & training manual*. Madison: SLIS.
- Joosten, T., Weber, N., Baker, M., Schletzbaum, A., & McGuire, A. (2021). Planning for a Blended Future: A Research-Driven Guide for Educators. [Report] *Every Learner Everywhere Network*. <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/>
- Joosten, T. (2017). 3 questions for an *online* learning leader. *Internet Learning*, 5(1), 41-45.
<https://doi.org/10.18278/il.5.1.5>
- Kaur, M. (2014). *Blended learning – its challenges and future*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 612-617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248>
- Khamitova, A. (2023). Innovative Learning Spaces of Higher Education: a Systematic Mapping Review of Themes. *TechTrends*, 67(5), 830–842. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00892-4>
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1999). *Metodologia científica* (2a ed.). São Paulo: Atlas.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.

- Leandro, S. M. & Corrêa, E. M. (2018). Ensino híbrido (*Blended learning*): potencial e desafios no ensino superior. *EmRede – Revista de Educação a Distância*, 5(3), 387-396. <https://doi.org/10.53628/emrede.v5.3.369>
- Lee, Y., & Choi, J. (2011). A review of online course dropout research: implications for practice and future research. *Education Tech Research Development*, 59, 593–618. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9177-y>
- Lei n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 (2020). Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Senado Federal.
- Lewis, J. & Ritchie, J. (2004). Generalising from qualitative research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 263-286). London: SAGE Publications.
- Lima, L. H. F. & Moura, F. R. (2015). O professor no ensino híbrido. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 74-83). Porto Alegre: Penso.
- Lion, C. G. (2023). The university in the post-pandemic: future scenarios. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, 1–10. <https://doi.org/10.14201/eks.28773>
- Lo, N. P. (2023). Digital learning and the ESL online classroom in higher education: teachers' perspectives. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(24), 1–22. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00198-1>
- Lochmiller, C. R. (2021). Conducting Thematic Analysis with Qualitative Data. *The Qualitative Report*, 26(6), 2029–2044.
- Lopes, C., Caballero-Mariscal, D., Antunes, M. L., & Sanches, T. (2023). Literacia digital em estudantes das Ciências Sociais portuguesas e espanholas: uma análise qualitativa do uso de tecnologias móveis pós-pandemia. *14º Congresso Nacional BAD*, 1–10. <https://doi.org/10.48798/congressobad.2973>
- Lucas, M., & Vicente, P. N. (2023). A double-edged sword: teacher's perceptions of the benefits and challenges of online teaching and learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 28(1), 5083–5103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10639-022-11363-3>
- Luria, A. R. (2010). Diferenças culturais de pensamento. Em L. S. Vigotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 39-58), São Paulo: Ícone.
- Lux, G., Callimaci, A., Caron, M. A., Fortin, A., & Smaili, N. (2022). COVID-19 and emergency online and distance accounting courses: a student perspective of engagement

- and satisfaction. *Accounting Education*, 32(2), 115–149. <https://doi.org/10.1080/09639284.2022.2039729>
- Macdonald, J. (2018). *Blended learning and online tutoring: planning learner support and activity design*. Aldershot, UK: Gower Publishing Company.
- Machado, N. S., Lupepo, M. & Jungbluth, A. (2017). *Educação Híbrida*. Curitiba: CIPEAD/UFPR.
- Machado, N. S., & Mattar, J. (2020). *Blended learning no ensino superior: estudo de caso múltiplo*. *Revista Interações*, 16(53), 6–23. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/19619>
- Maia, J. O., Junqueira, M. M., Wartha, E. J. & Silva, E. L. (2013). Piaget, Ausubel, Vygotsky e a experimentação no ensino de química. *Anais do Congresso Internancional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias*, Girona, Espanha, 9.
- Marmolejo, F. J., & Groccia, J. E. (2022). Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic word. *New Directions for Teaching and Learning*. <https://doi.org/10.1002/tl.20480>
- Marques, R., Lelis, D. A. J., & Gonzalez, C. E. F. (2023). Pontos positivos e pontos negativos: no trabalho docente frente à virtualização de emergência na educação no contexto da pandemia da Covid-19. *Revista Valore*, 8(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.22408/rev8020231062e-8051>
- Martins, A., Gomes, S., Pacheco, L., & Martins, H. (2023). Higher education student's perceptions of accounting online learning: the emergency context of the COVID-19 pandemic. *Accounting Education*, 1–35. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2244947>
- Martins, E. V. (2012). *Pesquisa Contábil Brasileira: uma análise filosófica*. Tese, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.
- Martins, L. B. & Zerbini, T. (2014). Escala de Estratégias de Aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido. *Revista Psico-USF*, 19(1), 317-328. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019002007>
- Martins, R. X. (2020). A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 7(1), 242-256. <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.620>
- Masetto, M. T. (1992). *Aulas Vivas: Tese (e Prática) de Livre Docência (3a ed.)*. São Paulo: MG Editores Associados.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário (2a ed.)*. São Paulo: Summus.
- Matias, A. B., Falcão, M. T. C., Grosseman, S., Germani, A. C. C. G., & Silva, A. T. C. (2023). A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, 28(2), 537–546. <https://doi.org/10.1590/1413-81232023282.11972022>
- Medida Provisória n. 934, de 1º de abril de 2020* (2020). Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para

- enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República.
- Melo, A. F., Souza, R. G. M., Lima, J. T. G. P., & Santos, G. A. (2018). Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Porto Velho: percepção dos graduandos. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 11(4), 167–189. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n4p167>
- Menezes, J. G. A., Oliveira, A. M., Silva, J. F., Silva, F. F., & Sampaio, R. R. F. (2020). Perspectivas dos alunos de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho. *Revista Conhecimento Contábil*, Edição Especial, 68–85. <https://doi.org/10.31864/rcc.v10iEspecial.2801>
- Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A., & Vijayan, V. J. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: the current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, 5(3), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>
- Monteiro, E. S., & Nantes, E. A. S. (2021). O letramento digital como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial. *Research, Society and Development*, 10(10), 1–16. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18576>
- Monteiro, M. D. O. (2020). Avaliação em tempos de pandemia: uma abordagem holística do processo. *Revista Transformar*, Edição Especial, 6–27.
- Moran, J. M., Masetto, M. T. & Behens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (2a ed.). São Paulo: Papirus.
- Moran, J. M. (2015). Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Travisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 27-39). Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. M. & Bacich, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Moreira, D. & Barros, D. M. V. (2020). *Orientações práticas para a comunicação síncrona e assíncrona em contextos educativos digitais* [recurso eletrônico]. Repositório Aberto. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9661/1/Moreira%20%26%20Barros%20%282020%29%20Sincrono%26assincrono.pdf>
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20, 1–35. <https://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412984287>

- Müller, C., Mildenerger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: why are some courses more effective than others? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(10), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Nascimento, E. R., Padilha, M. A., Silva, C. L., & Anjos, F. L. M. R. (2019). Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. *Educação Por Escrito*, 10(1), 1–25. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2019.1.31560>
- Nota de Esclarecimento MEC/CNE/CES – COVID-19, de 27 de janeiro de 2022* (2022). Orienta sobre temas que demandam soluções emergenciais e esclarece a possibilidade de desenvolvimento de atividades ofertadas por mediação tecnológica durante o período de pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Novais, I. A. M. (2017). *Ensino Híbrido: estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016*. Dissertação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J. & Mukherjee, N. (2018) The use of focus group discussion methodology: insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9(1), 20-32. <https://dx.doi.org/10.1111/2041-210X.12860>
- Oliveira, H. V. & Souza, F. S. (2020). Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19). *Revista Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2(5), 15-24. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3753654>
- Oliveira, M. B., Silva, L. C. T., Canazaro, J. V., Carvalhido, M. L. L., Souza, R. R. C. D., Neto, J. B., Rangel, D. P., & Pelegrini, J. F. M. (2021). O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 918–932. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-061>
- Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, R. M., Corrêa, Y., & Dias-Trindade, S. (2022). Avaliação formativa em contexto digital com tecnologias digitais interativas. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.18222/eae.v33.8329>
- Orlikowski, W. & Baroudi, J. J. (1991). Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. *Information Systems Research*, 2(1), 1-28.
- Osborne, S., & Hogarth, K. (2021). Mind the gap: the reality of remote learning during COVID-19. *Accounting Research Journal*, 37(1), 46–57. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0303>
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. J. H. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Evangraf.

- Ota, M., & Dias-Trindade, S. (2020). Ambientes digitais de aprendizagem e competências digitais: conhecer o presente para agir num futuro pós-covid. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 211–226. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p211-226>
- Parecer CNE/CP n. 5, de 28 de abril de 2020* (2020). Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 6, de 06 de julho de 2021* (2021). Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 11, de 07 de julho de 2020* (2020). Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 14, de 05 de julho de 2022* (2022). Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 15, de 06 de outubro de 2020* (2020). Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 15, de 07 de dezembro de 2021* (2021). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Parecer CNE/CP n. 34, de 08 de agosto de 2023* (2023). Alteração do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais para o ensino e o aprendizado híbrido destinado à formação graduada, à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Pasin, D. M. & Delgado, H. O. K. (2017). O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. *Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 10(2), 87-105. <https://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.10.2.87-105>
- Passos, M. L. S. (2018). *MM-Híbrido – Modelo de Maturidade para avaliação do ensino híbrido em Instituições de Ensino Superior*. Tese, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.
- Paul, J., & Jefferson, F. (2019). A Comparative Analysis of Student Performance in an Online vs Face-to-Face Environmental Science Course From 2009 to 2016. *Frontiers in Computer Science*, 1(7), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2019.00007>

- Pena, A. F. R., Cavalcante, B. & Mioni, C. C. (2015). A teoria de Kolb: análise dos estilos de aprendizagem no curso de Administração da FECAP. *Revista Liceu On-line*, 4(6), 64-84.
- Pereira, L. R. & Anjos, D. D. (2014). O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetória de formação. *Anais Eletrônicos Seminário Internacional de Educação Superior: formação e conhecimento*. Sorocaba, SP, Brasil,
- Picciano, A. G. (2006). Blended learning: Implications for growth and access. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(3), 95-102. <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v10i3.1758>
- Piffero, E. L. F., Coelho, C. P., Soares, R. G. & Roehrs, R. (2020). Metodologias ativas e o ensino remoto de biologia: uso de recursos *online* para aulas síncronas e assíncronas. *Research, Society and Development*, 9(10). <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8465>
- Pires, C. F. F. (2015). O estudante e o ensino híbrido. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 66-72). Porto Alegre: Penso.
- Portaria CAPES n. 315, de 30 de dezembro de 2022 (2022)*. Acolhe, nos termos do Parecer CNE/CP nº 14, de 5 de julho de 2022, aprovado por unanimidade, a utilização do processo híbrido de ensino e aprendizagem pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020 (2020)*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 345, de 19 de março de 2020 (2020)*. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 376, de 03 de abril de 2020 (2020)*. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 544, de 16 de junho de 2020 (2020)*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 572, de 1º de julho de 2020 (2020)*. Institui o Protocolo de Biossegurança para Retorno das Atividades nas Instituições Federais de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 1.030, de 1º de dezembro de 2020 (2020)*. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação.

- Portaria MEC n. 1.038, de 07 de dezembro de 2020* (2020). Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 1.134, de 10 de outubro de 2016* (2016). Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 1.428, de 28 de dezembro de 2018* (2018). Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Ensino Superior – IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 2.117, de 6 de dezembro de 2019* (2019). Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 2.253, de 18 de outubro de 2001* (2001). Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Portaria MEC n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004* (2004). Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Präss, A. R. (2012). *Teorias de aprendizagem*. Monografia de conclusão de disciplina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Puntel, D. R., Muller, L. & Rech, A. P. A. (2014). Novos ambientes educacionais: desafios do uso das tecnologias educacionais inovadoras no contexto escolar. *Electronic Journal of Management, Education and Environmental Technology (REGET)*, 18(1), 521-530.
- Queiroz-Neto, J. P., Andrade, A. N., Souza, C. D., & Chagas, E. L. T. (2022). Avaliação Formativa: estratégias no ensino remoto na pandemia de COVID-19. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 33(1), 1–16. <https://doi.org/https://doi.org/10.18222/ae.v33.8463>
- Ramakrisnan, P., Yahya, Y., Hasrol, M. N. H. & Aziz, A. A. (2012). *Blended learning: a suitable framework for e-learning in higher education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 67(1), 513-526. <http://doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.35>
- Ramos, D. K. (2013). Perfil dos alunos de licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. *Revista Reflexão e Ação*, 21(Especial), 199–220.
- Rasheed, R. A., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the *online* component of *blended learning*: A systematic review. *Computers and Education*, 144(September 2019), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Recomendação n. 61, de 03 de setembro de 2020* (2020). Recomenda que a retomada das aulas presenciais só ocorra depois que a pandemia estiver epidemiologicamente controlada e

mediante a articulação de um plano nacional que envolva gestores e a sociedade civil. Ministério da Saúde. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.

- Regnier, J., Shafer, E., Sobiesk, E., Stave, N., & Haynes, M. (2023). From crisis to opportunity: practices and technologies for a more effective post - COVID classroom. *Education and Information Technologies*. Special edition. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11929-9>
- Resolução CNE/CP n. 1, de 29 de dezembro de 2020* (2020). Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 10 de dezembro de 2020* (2020). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CP n. 2, de 05 de agosto de 2021* (2021). Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNS n. 466, de 12 de dezembro de 2012* (2012). Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde.
- Ressel, L. B., Beck, C. L. C., Gualda, D. M. R., Hoffmann, I. C., Silva, R. M. & Sehnem, G. D. (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Revista Texto Contexto Enferm*, 17(4), 779-786. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072008000400021>
- Ribeiro, E. A. (2008). A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Revista Evidência*, 4(1), 129-148.
- Ribeiro, S. P., Tisott, S. T., Schuh, C., Araújo, T. S., & Francisco, A. L. (2021). Fatores constitutivos da escolha pela graduação de Ciências Contábeis. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 14(2), 165–186. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2021.e76165>
- Riedner, D. D. T., Maciel, C. E., & Ruas, K. C. S. (2021). Políticas e ações institucionais para o ensino remoto emergencial na educação superior. *REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, 13, 1–27. <https://doi.org/10.51913/revelli.v13i0.11861>
- Ritchie, J. (2004). The applications of qualitative methods to social research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). London: SAGE Publications.
- Rodrigues, E. F. (2015). A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 100-110). Porto Alegre: Penso.

- Rondini, C. A., Pedro, K. M & Duarte, C. S. (2020). Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, 10(1), 41-57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>
- Rosa, M. V. F. P. C. & Arnoldi, M. A. G. C. (2017). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Roza, J. C., Veiga, A. M. R. & Roza, M. P. (2019). *Blended learning: uma análise do conceito, cenário atual e tendências de pesquisa em teses e dissertações brasileiras*. *ETD – Educação Temática Digital*, 21(1), 202-221. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8651638>
- Saito, L. M., & Acri, M. C. (2021). Ensino em tempos de pandemia: um novo cenário, com (não tão) novas necessidades. *Revista Devir Educação*, 141–160.
- Sales, S. C. de, Ferraz, A. de F., Santos, M. R. dos, Silva, J. C. da, Silva, S. A. da, Gomes, O. S., Silva, A. M. F. da, & Kemer, E. D. (2021). Ensino Híbrido: o novo normal na educação em tempos de pandemia. *Políticas Públicas, Educação e Diversidade: Uma Compreensão Científica Do Real*, 2, 201–211. <https://doi.org/10.37885/210605193>
- Santos, G. S. (2015). Espaços de aprendizagem. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 84-96). Porto Alegre: Penso.
- Santos, G. S. (2018). *Reflexões docentes no ensino híbrido: o papel do professor no uso da tecnologia em sala de aula*. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, Brasil.
- Santos, L. A. F., Gaspari, S. S. L. C., & Marques, M. S. (2016). Pesquisa bibliométrica sobre os métodos de ensino em Contabilidade. *Caderno de Administração*, 24(2), 60–71. <https://doi.org/10.4025/cadadm.v24i2.32399>
- Santos, K. E. S., Rpm, C. D. D. J., & Corpuz, E. R. P. (2021). Being and becoming a teacher: Professional Wellbeing Amidst COVID-19 Pandemic. *Journal of Humanities and Education Development (JHED)*, 3(2), 41–45. <https://doi.org/https://doi.org/10.22161/jhed.3.2.6>
- Sarfraz, M., Khawaja, K. F., & Ivascu, L. (2022). Factors affecting business school students' performance during the COVID-19 pandemic: A moderated and mediated model. *International Journal of Management Education*, 20(2), 100630. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100630>
- Schiehl, E. P. & Gasparini, I. (2016). Contribuições do Google Sala de Aula para o ensino híbrido. *RENOTE*, 14(2). <https://doi.org/10.22456/1679-1916.70684>
- Schiehl, E. P. & Gasparini, I. (2017, outubro). Modelos de Ensino Híbrido: um mapeamento sistemático da literatura. *Anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017)*, Recife, PE, Brasil, 28.
- Schlemmer, E., & Moreira, J. A. M. (2022). Do ensino remoto emergencial ao HyFlex: um possível caminho para a Educação OnLIFE? *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, 31(65), 138–155. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11767>

- Schmitt, C. S., & Domingues, M. J. C. S. (2016). Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. *Revista Avaliação*, 21(2), 361–385. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>
- Schmitz, E. X. S. (2016). *Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Schneider, F. (2015). Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 55-65). Porto Alegre: Penso.
- Silva, C. G. (2018). A importância do uso das TICs na educação. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 16(8) <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tics-na-educacao>
- Silva, G. C., & Pereira, C. A. (2020). Expectativa dos concluintes de Ciências Contábeis em relação ao mercado de trabalho. *Revista Ambiente Contábil*, 12(2), 254–278. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2020v12n2ID18594>
- Silva, L. C. S., Lima, V. O., Caldeira, R. T., Zapparoli, D., & Pessoa, D. L. R. (2023). Perspectivas e possibilidades do ensino híbrido na educação superior no contexto pós-pandemia Covid-19 no Brasil. *Revista de Gestão e Secretariado*, 14(5), 7787–7808. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i5.2151>
- Silva, M. C., Chacon, M. J. M., Pederneiras, M. M. M & Lopes, J. E. G. (2004). Procedimentos metodológicos para a elaboração de projetos de pesquisa relacionados a dissertações de mestrado em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 15(36), 97-104.
- Silva, R. A. & Camargo, A. L. (2015). A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-aluno, no currículo na organização escolar. Em L. Bacich, A. Tanzi Neto & F. de M. Trivisani (Orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 135-150). Porto Alegre: Penso.
- Silva, R. S. (2015). *Ambientes Virtuais e Multiplataformas online na EaD*. São Paulo: Novatec.
- Silva, S., Fernandes, J., Peres, P., Lima, V., & Silva, C. (2022). Teacher's perceptions of remote learning during the pandemic: A Case Study. *Education Sciences*, 12(698), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci12100698>
- Souza, M. E. L., Martins, O. A. S., Duarte, M. N. M. & Silva, M. R. (2021). Ensino híbrido e conectivismo: desafios da educação na atualidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)*, 7(3), 80-87. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i3.759>
- Soares, E. F. J., Valdevino, R. Q. S., de Queiroz, R. S., & de Oliveira, A. M. Perspectivas dos graduandos em ciências contábeis em relação ao mercado de trabalho (2019, novembro). *Anais do Congresso Brasileiro de Custos - ABC*. Curitiba, PR, Brasil, 26. <https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4706>

- Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA.
- Spinardi, J. D. & Both, I. J. (2018). *Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior*. *Boletim Técnico do Senac*, 44(1). <https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.648>
- Spohr, C. B., Garcia, I. K. & Santarosa, M. C. P. (2020). Aporte teórico vygotskyano no estágio supervisionado em um curso de licenciatura em Ciências da Natureza. *ENCITEC – Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 10(2), 26-39. <http://dx.doi.org/10.31512/encitec.v10i2.2781>
- Stein, J. & Graham, C. R. (2014). *Essentials for Blended learning: a standards-based guide*. Nova York: Roudledge.
- Sun, T. (2020, Maio). *How to create effective learning for students online*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200515072512826>
- Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A guidebook and resource*. New Jersey: Wiley.
- Tomaszewski, L. E., Zarestky, J., & Gonzalez, E. (2020). Planning Qualitative Research: Design and Decision Making for New Researchers. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–7. <https://doi.org/10.1177/1609406920967174>
- Tori, R. (2010a). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Tori, R. (2010b). A presença das tecnologias interativas na educação. *Revista de Computação e Tecnologia (ReCeT)*, 2(1), 4-16.
- Tornaghi, A. J. C., Prado, M. E. B. B. & Almeida, E. B. (2010). *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC* (2a ed.). Brasília: Secretaria de Educação a Distância.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Atlas. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=622157&indexSearch=ID>
- Valente, J. A. (2014). Comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. *Revista UNIFESO – Humanas e Sociais*, 1(1), 141-166.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa. *Temáticas*, 22(44), 203–220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Wajnsztein, M., André, C. F., & Azevedo, A. B. de. (2020). *Blended learning* como estratégia de engajamento no ensino superior: relato de uma experiência de aprendizagem conectada, colaborativa e social. *Revista EDaPECI - Educação à Distância e Práticas Educacionais Comunicacionais e Interculturais*, 20(1), 22–36.
- WEF – World Economic Forum (2020). *Is this what higher education will look like in 5 years?* World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/11/higher-education->

online-change-cost-covid-19.

- Wuxue, J. (2023). The Influence of Optimized Blended Learning Mode on Learning Effectiveness for Higher Vocational College Students: A Quasi-Experimental Study in Higher Vocational College. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(2), 121–130. https://proxybiblioteca.idm.oclc.org/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/influence-optimized-blended-learning-mode-on/docview/2797543635/se-2?accountid=173246%0Ahttps://media.proquest.com/media/hms/PFT/1/6GHCR?_a=ChgyMDIzMDkxMzE5MzkyOTAy
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa Qualitativa: do início ao fim*. Penso.
- Zappellini, M. B. & Feuerschütte, S. G. (2015). O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. *RAEP-Administração: Ensino e Pesquisa*, 16(1), 241-273. <https://doi.org/10.13058/raep.2015.v16n2.238>

APÊNDICES

APÊNDICE I – Aspectos Éticos da pesquisa

Aspectos Éticos da pesquisa

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) n. 466, de 12 de dezembro de 2012, toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser conduzida somente após ser submetida a uma comissão de ética para aprovação dos procedimentos a serem adotados. Sendo assim, a construção das evidências teve início somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, como medida de proteção aos sujeitos envolvidos no estudo.

Inicialmente, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice II) foi apresentado aos envolvidos por *e-mail*, para que tomassem conhecimento de seu conteúdo. Em seguida, antes da realização da construção das evidências, após a leitura e esclarecimento de possíveis dúvidas, o documento foi assinado eletronicamente. Recomendou-se que o entrevistado arquivasse uma cópia deste documento eletrônico. Foi assegurado ao participante o direito de acesso ao conteúdo do roteiro da entrevista (Apêndice III) antes de responder às perguntas, ao manifestar interesse em participar da pesquisa.

Por meio do TCLE, foram comunicados aos participantes os objetivos da pesquisa, sua metodologia e a estrutura que seria adotada para registro das informações coletadas, de modo a compreenderem o motivo de sua participação e contribuição para a tese. Além disso, foram informados sobre a confidencialidade, os riscos e os benefícios da pesquisa.

Os participantes não foram identificados em nenhum momento da pesquisa, seja individualmente ou em relação à instituição à qual pertencem. As evidências apresentadas nos resultados não incluíram a identificação de quaisquer colaboradores, e as informações coletadas durante o estudo ficarão disponíveis apenas para as pessoas envolvidas na investigação, ou seja, o doutorando e a sua orientadora. Esses achados poderão ser submetidos a apresentações em congressos nacionais e/ou internacionais, bem como em revistas científicas da área.

Após a conclusão da pesquisa, as evidências obtidas serão armazenadas pelo pesquisador responsável em um local seguro, sob sua responsabilidade, por um período de cinco anos. As evidências registradas e o material utilizado serão devidamente destruídos após esse prazo.

Embora não tenham sido identificados riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, havia a possibilidade de riscos na coleta de informações devido ao acesso e utilização das plataformas virtuais disponíveis para o processo de registro

das evidências. Para minimizar esses riscos, foi enviado um *link* ao participante, que deveria estar logado com seu *e-mail* pessoal para acessar. Além disso, em caso de autorização para a gravação da entrevista, esta seria realizada por equipamento próprio, sem a disponibilização em meios eletrônicos que permitissem o acesso de outras pessoas. No entanto, se reconheceu que essa seria uma limitação do estudo para assegurar total confidencialidade e prevenir riscos de violação de dados. Nesse contexto, enfatizou-se que a participação era voluntária, e caso houvesse algum desconforto ou percepção de riscos, o participante poderia interromper e parar de responder a qualquer momento, sem prejuízo.

No que diz respeito aos benefícios, estes não se apresentaram de forma direta e imediata para os participantes. Entretanto, de maneira oportuna e indireta, as discussões levantadas pela tese oferecem a oportunidade de promover novos movimentos no ensino contábil, por meio da análise de práticas educacionais inovadoras respaldadas pelas tecnologias digitais, resultando na concessão de autonomia aos alunos. Além disso, a pesquisa viabiliza a avaliação, reflexão e debate sobre a eficácia de determinadas estratégias desenvolvidas no ambiente universitário nos últimos anos.

Destarte, o estudo contribui, também, para as pesquisas no campo do ensino em Contabilidade e na literatura relacionada a mudanças no modelo de educação tradicional, bem como na compreensão do *blended learning*, uma vez que inclui novas evidências a respeito dessa modalidade de ensino, abrangendo suas características e particularidades. No âmbito institucional, a pesquisa permite que as organizações educacionais reavaliem sua cultura e promovam reestruturações, tanto no suporte técnico-pedagógico quanto na infraestrutura, com o objetivo de estabelecer condições favoráveis para a aprendizagem inovadora, explorando as tecnologias em seus espaços acadêmicos.

Em relação aos critérios de inclusão na pesquisa, os professores selecionados foram aqueles que estavam em pleno exercício no semestre 2023/1 e 2023/2, e que também atuaram entre os anos de 2018 a 2022 em Instituições de Ensino Superior, ministrando aulas na faculdade de Ciências Contábeis. No entanto, participaram apenas aqueles que manifestaram interesse em colaborar com o estudo; que foram indicados por outros participantes, observando a técnica *snowball*; e que não se sentiram desconfortáveis ou desistiram da participação durante a realização do procedimento de construção das evidências. Já quanto aos critérios de exclusão foram aplicados aos docentes que não lecionavam no curso de Ciências Contábeis, ou que não estavam em pleno exercício no período de 2018 a 2023; assim como àqueles que não assinaram o TCLE ou que assinaram e, por algum motivo, desistiram de participar.

Os participantes foram contatados inicialmente por *e-mail*, no qual a tese foi apresentada, incluindo seus objetivos, justificativa e procedimentos de investigação, sendo solicitado o aceite de colaboração ao estudo. Diante dessa primeira aproximação, foi realizado um segundo contato, também por *e-mail*, para o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que tivessem conhecimento de seu conteúdo.

Por último, também através de *e-mail*, estabeleceu-se entre o pesquisador e os participantes o dia e horário para a realização das entrevistas. Foi acordado, inclusive, qual plataforma *online* seria utilizada para conduzir o procedimento, assim como a possibilidade de gravação do processo, assegurando a transcrição exata e fidedigna das narrativas. O procedimento de investigação teve uma duração aproximada de 60 minutos.

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: Recalculando a rota: vivências do ensino remoto emergencial e os movimentos no ensino da Contabilidade

Pesquisadores responsáveis: Rafael Crisóstomo Alves e Adriana Maria Procópio de Araujo (orientadora)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como propósito levantar as vivências durante o ensino remoto emergencial e a transformação no ensinar a Contabilidade, apoiando-se nas narrativas feitas por professores-especialistas. Ao responder as questões levantadas, será possível traçar o caminho trilhado pela educação contábil, nos últimos anos, com a finalidade de construir um painel de iniciativas para a adoção de novos desenhos de sala de aula, em especial, o ensino híbrido.

O procedimento a ser realizado para construção das evidências será a entrevista semiestruturada, conduzida de forma *online* utilizando a plataforma do *Google Meet*, *Zoom Meetings* ou *Microsoft Teams*, com duração média de 60 minutos, e se justifica por se apresentar como adequada ao registro das experiências e relatos dos docentes, bem como dos desafios futuros dessas organizações acadêmicas. As perguntas serão do tipo livre e desenvolvidas a partir de um roteiro prévio, as quais podem ser ajustadas de acordo com as respostas. Será garantido ao participante o direito de acesso ao teor do conteúdo do roteiro antes de responder as perguntas, após o consentimento de participação na pesquisa.

Durante a realização da entrevista, primeiramente, será feita a leitura, aceitação e assinatura desse termo, caso seja de livre vontade a sua participação. O procedimento, ao qual será submetido, deverá ser gravado, com seu consentimento, a fim de que seja transcrito de forma exata e fidedigna à sua narrativa. Caso não possam ser gravadas, as conversas serão anotadas manualmente. Após a utilização da gravação ou anotações, essas serão arquivadas pelo período de cinco anos, para fins de escrita de trabalhos científicos, decorrentes do estudo, sendo que após esse período serão devidamente destruídas.

Salientamos que ao analisar as informações que nos forem concedidas, nossa intenção não é de apenas reproduzi-las. Em que pese o rigor teórico-metodológico com que pretendemos pautar nossas análises, entendemos que os julgamentos inerentes a qualquer procedimento possam entrar em conflitos com as percepções dos próprios participantes, que poderão vir a se sentir desconfortáveis com as caracterizações apresentadas. A despeito dessa possibilidade, os

pesquisadores se comprometem a enviar as transcrições realizadas para aprovação dos participantes, minimizando quaisquer riscos à sua identificação.

Informamos que ao participar deste estudo você permitirá que os pesquisadores utilizem, para as finalidades previstas, as informações que prestar. Você tem liberdade de se recusar a participar, bem como de desistir, a qualquer momento, de continuar participando da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você.

Destacamos que ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo apresente significativas evidências sobre as transformações e os direcionamentos do ensino da Ciência Contábil no País, assim como as novas estruturas pedagógicas possíveis, especialmente, sob perspectiva do ensino híbrido. Caso seja de seu interesse, enviar-lhe-emos todas as publicações dos resultados deste estudo.

Todas as evidências coletadas nesta tese são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão acesso à íntegra das gravações, e em quaisquer transcrições de falas, que venham a ser incorporadas ao manuscrito final, as identidades dos participantes, bem como locais citados, serão preservados. Você tem a garantia de que todas as evidências obtidas a seu respeito só serão utilizadas neste estudo e em artigos derivados dele.

Informamos que embora não haja riscos relevantes previsíveis para os respondentes ou para os pesquisadores, pode haver riscos na coleta de informações em função do acesso e utilização das plataformas virtuais disponíveis para esse processo de registro das evidências. Nesse caso, como forma de minimizá-los será enviado um *link* ao participante, que deverá estar logado com seu *e-mail* pessoal para acesso, além disso, em caso de autorização da gravação da entrevista, esta se dará por equipamento próprio, sem a disponibilização em meios eletrônicos que permitam acesso de outras pessoas. No entanto, assumimos que essa seja uma limitação do estudo para assegurar total confidencialidade e riscos de violação de dados, para tal, se houver algum desconforto ou percepção de riscos, reforçamos que a resposta é voluntária, você poderá interromper e parar de responder a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Vale ressaltar que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua colaboração. Ainda assim, se esclarece a garantia de ressarcimento de quaisquer eventuais despesas ocorridas em decorrência da sua participação nesse estudo, bem como o direito de ser indenizado por eventuais danos decorrentes da pesquisa, nos termos da Lei. Assumimos, também, o compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da sua participação.

Dúvidas a respeito de questões éticas do trabalho, poderão ser solicitadas por meio do contato junto ao Comitê de Ética responsável: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Endereço: Rua Clóvis Vieira, casa 40. CEP: 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 – Atendimento de segunda a sexta-feira, das 13h30 às 17h30. E-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Caso seja necessário, você poderá fazer contato para quaisquer esclarecimentos antes, durante e depois da pesquisa, assim como poderá receber informações sobre os resultados da pesquisa. O acompanhamento poderá ser realizado pelo contato do pesquisador responsável que se encontra abaixo. Além disso, você receberá uma via do presente termo, via e-mail, após o seu consentimento e assinatura. Recomenda-se que você guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar dessa pesquisa. Portanto, confirme, por favor, o consentimento a seguir.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Data: ____/____/____

Nome do participante da pesquisa

Assinatura
(poderá ser assinatura eletrônica)

Pesquisador responsável:

Nome: Rafael Crisóstomo Alves

Fone: (64) 99236-8012

E-mails: rafael.crisostomo@usp.br / rca.crisostomo@gmail.com

Orientadora:

Nome: Adriana Maria Procópio de Araujo,

Fone: (19) 98416-3680

E-mail: amprocop@usp.br

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista

Roteiro de Entrevista

I. INÍCIO

- i. Para iniciarmos, solicito a sua autorização para gravar a entrevista, com o propósito de facilitar sua transcrição.
- ii. Esta entrevista é parte integrante da tese desenvolvida por mim, Rafael Crisóstomo Alves, sob a orientação da Prof^a Dra^a Adriana Maria Procópio de Araujo, e tem como objetivo levantar as vivências durante o ensino remoto emergencial e a transformação no ensinar a Contabilidade, apoiando-se nas narrativas feitas por professores-especialistas.
- iii. Ao responder as questões levantadas, será possível traçar o caminho trilhado pela educação contábil, nos últimos anos, com a finalidade de construir um painel de iniciativas para a adoção do ensino híbrido pelas instituições de ensino que ofertam cursos na área de negócios. Sua participação é de extrema importância ao estudo.
- iv. Reforço que todas as evidências coletadas nesta tese são estritamente confidenciais, e somente os pesquisadores terão acesso aos registros apresentados. A sua identidade, bem como os locais citados, serão preservados.
- v. O tempo médio para respostas será de 60 minutos.
- vi. Para começarmos, gostaria de informar que a entrevista terá duas partes distintas. Na primeira parte, abordaremos suas experiências como docente durante o ensino remoto emergencial, além de discutir sua percepção sobre o ambiente institucional disponibilizado e a atitude dos alunos durante esse período. Na segunda parte, exploraremos o futuro do ensino contábil, em especial, a adoção de novos desenhos de sala de aula, como o ensino híbrido.

Vamos começar, então, falando um pouco sobre a sua formação acadêmica e quanto tempo você tem na docência?

II. EXPERIÊNCIAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A. VIVÊNCIAS DOCENTES (O objetivo é detalhar as vivências de professores-especialistas durante o ensino remoto emergencial, em especial, o seu conhecimento a respeito das tecnologias educacionais digitais e as dificuldades e limitações em seu fazer docente)

1. Agora falando sobre suas experiências como docente, vamos focar no ensino remoto emergencial, que foi vivenciado a partir do ano de 2020. Me detalhe, por favor, como foram realizadas suas aulas nesse período.
2. Quais estratégias de aprendizagem foram utilizadas durante o período de ensino remoto emergencial?
3. No contexto de formação e conhecimento de tecnologias educacionais quais foram as suas dificuldades para a adoção das aulas remotas?
4. Me diga se houve alguma troca de experiências e conhecimentos com os demais professores do curso ou com docentes de outras instituições?
5. Com a retomada das aulas presenciais quais mudanças aconteceram em seu fazer docente?

B. COMPORTAMENTO DISCENTE (O objetivo é levantar os desafios sociais enfrentados pelos alunos durante o ensino remoto emergencial, bem como sua atitude frente a essa realidade)

1. Vamos falar agora, um pouco sobre o comportamento discente durante as aulas remotas. Olhando para a realidade de seus alunos, quais foram as limitações e dificuldades que você percebeu durante as aulas remotas?
2. Refletindo sobre os aspectos psicoemocionais dos alunos, como ansiedade, stress, procrastinação, desmotivação, sensação de sobrecarga, entre outros, você pode descrever se percebeu alguma ocorrência, ou algo que tenha chamado sua atenção, durante as aulas virtuais?
3. Na sua visão, com base nos relatos de seus discentes, qual a percepção do processo de ensino-aprendizado no período de ensino remoto emergencial?
4. Com a retomada das aulas presenciais, quais mudanças você percebeu na atitude dos alunos?

C. AMBIENTE INSTITUCIONAL (O objetivo é caracterizar a estrutura física disponível nas organizações acadêmicas, o suporte e apoio educacional fornecido, e o currículo adotado pelas IES nos cursos de Ciências Contábeis)

1. Falaremos agora sobre o ambiente institucional no contexto do ensino remoto. Quais as adaptações foram feitas na sua instituição para a adoção do ensino remoto emergencial?
2. Quais formas de apoio e suporte educacional foram disponibilizados pela sua instituição de ensino durante o período de aulas virtuais?
3. Relate quais iniciativas devem ser implementadas, no contexto do docente, para auxiliá-lo na utilização das ferramentas educacionais digitais?

4. Detalhe quais estratégias didáticas, apoiadas em tecnologias digitais, estão presentes no Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis que leciona?

III. NOVAS ESTRUTURAS PEDAGÓGICAS E O FUTURO DO ENSINO CONTÁBIL (O objetivo é explorar as percepções dos docentes em relação aos novos formatos de sala de aula, com foco especial no ensino híbrido, e posteriormente avaliar a real possibilidade da adoção dessas estruturas em um futuro próximo para o ensino da Contabilidade)

1. Passaremos agora para a segunda parte da entrevista, em que iremos tratar sobre os novos desenhos de sala de aula e a sua realidade num futuro próximo. Qual a sua opinião a respeito da possibilidade de mudança no ensino-aprendizagem, com a introdução de tecnologias digitais e associação de momentos presenciais com momentos virtuais, como ocorre no ensino híbrido?

2. No ensino híbrido, os papéis de professores e alunos se modificam, em que os estudantes se tornariam mais independentes e os docentes atuariam como mediadores do processo de construção do conhecimento. Olhando para o futuro, qual a sua percepção quanto a essa transformação? Você acredita que essa mudança pode ocorrer?

3. Quais iniciativas você entende como necessárias, no contexto docente, para que esses novos desenhos de sala de aula, como o ensino híbrido, aconteçam?

4. Quais iniciativas você entende como necessárias, no contexto dos alunos, para que as novas arquiteturas pedagógicas se tornem realidade em um futuro próximo?

5. Você percebe alguma limitação que possa dificultar a adoção do ensino híbrido, seja no contexto institucional, docente ou discente?

6. Você poderia me relatar se houve alguma discussão, seja com a direção da instituição ou com o núcleo pedagógico do curso, para a adoção dessas novas estruturas didáticas?

7. Hoje, como avalia o arranjo educacional disponível na sua Instituição, seja estrutural ou de pessoal docente, para a construção de ambientes dinâmicos, por meio da integração da sala de aula com o ambiente virtual?

IV. FINALIZAÇÃO

i. A entrevista está se aproximando do fim, por isso gostaria de deixar um espaço para você acrescentar de forma livre algum comentário ou observação, que não foi pauta do roteiro, e que se relacione com o que foi discutido, ou algo que você queira enfatizar, que veja como importante?

ii. Nosso estudo utiliza a técnica *snowball* para seleção dos participantes da pesquisa, por favor, poderia me indicar dois professores, que atuem no curso de Ciências Contábeis e que pesquisem sobre o ensino da Contabilidade, e que possam contribuir com a tese.

iii. Agradeço sua disposição e colaboração com o estudo. A pesquisa científica se fortalece, à medida em que pesquisadores se unem e se ajudam! Muito obrigado!