O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VI | Volume 19 | Nº 57 | Boa Vista | 2024

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.14048229

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Maura Rosangela Alves Neto Miler[1]

Abimael de Jesus Barros Costa[2]

Fátima de Souza Freire[3]

Resumo

A Covid-19, doença causada pelo novo Coronavírus, impactou toda a sociedade, especialmente os processos de ensino das instituições de ensino superior, que tiveram que se adaptar à modalidade do Ensino Remoto/Híbrido, com a utilização de recursos tecnológicos. Nesse sentido, o objetivo do presente estudo consiste em investigar quais os desafios e as oportunidades inerentes à avaliação de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis no contexto da pandemia da Covid-19 na percepção dos docentes. A abordagem da presente pesquisa é de natureza qualitativa, com coleta de dados primários realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados secundários procederam da revisão bibliográfica e documental. A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo com o suporte do *software* NVivo. Dentre os achados da pesquisa, verificou-se a necessidade da busca por formação em tecnologia da informação pelos docentes, haja vista que o uso das ferramentas tecnológicas cada vez mais presente na área contábil, vai além de um cenário atípico como a pandemia da Covid-19. Este estudo contribui para a literatura ao destacar os desafios enfrentados pelos docentes em um contexto de isolamento social sem precedentes.

Palavras-chave: Avaliação de Aprendizagem; Ciências Contábeis; Covid-19; Docentes; Graduação.

Abstract

Covid-19, the disease caused by the new Coronavirus, has impacted society as a whole, especially the teaching processes of higher education institutions, which have had to adapt to the Remote/Hybrid Learning regime with the use of technological resources. In this context, the aim of this study is to investigate the challenges and opportunities inherent in the learning assessment of the Accounting course in the context of the Covid-19 pandemic in the perception of teachers. This research is of a qualitative nature, with primary data collected through semi-structured interviews. Secondary data came from bibliographic and documentary reviews. The data analysis technique was content analysis with the support of NVivo software. Among the research findings, it was verified the need for teachers to seek training in information technology, given that the use of technological tools increasingly present in the accounting area, goes beyond an atypical scenario such as the Covid pandemic-19. This study contributes to the literature by highlighting the challenges faced by teachers in a context of unprecedented social isolation.

Keywords: Accounting Sciences; Covid-19; Graduation; Learning assessment; Professors.

[1] Mestra em Ciências Contábeis pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: maura.miler@hotmail.com

[2] Professor da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Transportes. E-mail: acosta@unb.br

[3] Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Economia. E-mail: ffreire@unb.br

INTRODUÇÃO

A contabilidade vem atravessando tempos de mudanças nas últimas décadas, haja vista o cenário atual caracterizado pela globalização dos negócios, avanços na tecnologia da informação, surgimento de empresas multinacionais, enfrentamento de crises financeiras internacionais e escândalos corporativos, ensejando uma crescente demanda por divulgação de informações detalhadas e relevantes.

O cenário atual vivenciado caracterizado pelo isolamento social por conta da pandemia da Covid-19 impactou toda a sociedade, especialmente os processos de ensino das instituições de ensino superior (IES), que tiveram que se adaptar à modalidade do Ensino Remoto/Híbrido, com a utilização de recursos tecnológicos.

Cumpre destacar que, a Covid-19 custou direta ou indiretamente a vida de cerca de 15 milhões de pessoas. Verificou-se sobrecarga nos sistemas globais de saúde e interrupção de muitos serviços essenciais de saúde, representando grandes ameaças ao avanço na luta contra outras doenças mortais (NAÇÕES UNIDAS, 2022). No Brasil, foram confirmadas 38.850.161 pessoas infectadas e 712.769 mortes (BRASIL, 2024).

Nesse sentido, este estudo trata da avaliação da aprendizagem no contexto dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Essa temática vem despertando o interesse de estudiosos haja vista a necessidade de constante aprimoramento na busca por melhores resultados junto aos órgãos responsáveis pelas avaliações dos ensinos superiores. Além disso, o isolamento social advindo da pandemia causada pelo Coronavírus impactou as pessoas e as organizações em todo mundo, exigindo de todos a busca por alternativas para realização de atividades para o alcance dos seus objetivos.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema de pesquisa: quais os desafios e as oportunidades inerentes à avaliação de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis no contexto da pandemia da Covid-19 na percepção dos docentes?

O objetivo do presente estudo visa identificar os desafios e as oportunidades inerentes à avaliação de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis no contexto da pandemia da Covid-19 na percepção dos docentes.

O estudo se justifica considerando a importância da avaliação da aprendizagem do curso de graduação de ciências contábeis em um cenário sem precedentes, ou seja, os desafios enfrentados pelos docentes em um contexto de isolamento social por conta da pandemia da Covid-19.

Para o alcance do objetivo proposto, o estudo abarcou a investigação sobre elementos conceituais e discussão sobre a avaliação interna e externa no âmbito do ensino superior. Ademais, a pesquisa

buscou investigar os impactos no processo de avaliação de aprendizagem no curso de ciências contábeis considerando o isolamento social vivenciado por conta da pandemia da Covid-19.

A pesquisa orientou-se pelo método dedutivo. Quanto aos fins o método é exploratório. Quanto aos meios, o método caracteriza-se como qualitativo. A abordagem da presente pesquisa é de natureza qualitativa, com coleta de dados primários realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os dados secundários procederam da revisão bibliográfica e documental. A técnica de análise de dados foi a análise de conteúdo com o suporte do *software* NVivo.

A presente pesquisa foi estruturada em cinco seções, a saber: esta primeira, introdutória; a segunda apresenta o referencial teórico; a terceira desenvolve a metodologia do trabalho; a quarta trata da descrição e análise de dados e na quinta, são pautadas as considerações finais.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INTERNOS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A avaliação serve a muitos propósitos e pode ser implementada de muitas formas. Os formuladores de políticas e administradores a usam, entre outros exemplos, para fazer comparações estatísticas entre grupos de alunos para decisões orçamentárias. Na sala de aula, os professores usam atividades de avaliação para monitorar o desempenho e o aprendizado dos alunos. Ademais, os professores podem usar ferramentas de avaliação para identificar concepções equivocadas dos alunos e também para identificar pontos fortes e fracos no currículo (GLAZER, 2014).

De acordo com Ismail *et al.* (2022), a avaliação é a forma como os instrutores usam para coletar dados sobre seus métodos e o aprimoramento de seus alunos. Os autores salientam que o processo de avaliação tem um componente indissociável do ensino, pois é impossível pensar em ensino sem avaliações. Além disso, os autores fazem alusão a dois tipos de avaliação, a saber: a formativa e a somativa.

A avaliação formativa é qualquer tarefa que fornece *feedback* aos alunos sobre suas realizações de aprendizagem durante o processo de aprendizagem. Inclui, por exemplo, perguntas de resposta aberta, apresentações ou projetos. Já a avaliação somativa é uma atividade, normalmente um teste escrito dado no final de um período, capítulo, semestre, ano ou similar, para fins de classificação, avaliação ou certificação. Glazer (2014) defende a utilização de ambas as avaliações, ou seja, a avaliação formativa se propõe a melhorar o *feedback* e o aprendizado, e a avaliação somativa para fins de comparação (GLAZER, 2014).

Perrenoud (1999) em sua narrativa sobre a avaliação formativa, faz referência ao esforço de um médico visando identificar para cada um de seus pacientes um diagnóstico personalizado, estabelecendo uma ação terapêutica sob medida. Nesse contexto, o autor propõe que a avaliação formativa deveria ter a mesma função em uma pedagogia diferenciada, consistindo em uma avaliação continuada, oportunizando a fala dos alunos permitindo que o professor os compreenda visando a melhoria da aprendizagem.

O ensino superior é considerado uma base para um desenvolvimento socioeconômico em razão da formação de capital humano que ela permite. Ou seja, o ensino superior é o apoio que se tem para melhorar um país tanto a nível social como econômico por meio da formação ou ensino transmitido para outras pessoas que estarão envolvidas em uma série de processos que permitirão melhorar o desenvolvimento de suas habilidades, capacidades e conhecimentos que beneficiarão a sociedade (GARCÍA SOTO; GARCÍA LÓPEZ; LOZANO RODRÍGUEZ, 2020; GUERRERO JIRÓN; VITE CEVALLOS; FEIJOO VALAREZO, 2020).

De acordo com Borges e Alencar (2014), ensino-aprendizagem é um processo que sempre esteve presente, direta ou indiretamente nos relacionamentos entre os humanos. Em se tratando desse processo no âmbito do ensino superior, o bom desenvolvimento dessa relação dependerá de um bom conhecimento e uso de recursos didáticos por parte do docente.

No âmbito da educação de nível superior, não basta que o docente tenha amplo conhecimento na área da disciplina que leciona, além de uma boa oratória; pois é notório que a cada dia mais os estudantes do nível superior chegam com suas personalidades formadas e uma bagagem de conhecimento muito grande, frutos de uma sociedade globalizada e informativa. Dessa forma, para atender as necessidades dessa nova realidade universitária, é de suma importância o desenvolvimento de habilidades didáticas suficientemente eficazes, buscando ter uma visão de mundo, ciência, ser humano e educação alinhada com a realidade atual. Esse seria o perfil fundamental do papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento (BORGES; ALENCAR, 2014).

Valente, Almeida e Geraldini (2017) destacam como um dos desafios à educação o repensar a respeito de novas propostas educativas que visem superar a instrução ditada pelo livro didático, orientada pelo discurso do professor e na passividade do aluno.

Paulo Freire (1987) critica a educação “bancária”, ou seja, aquela em que o professor, sendo o “detentor” do conhecimento deposita o conteúdo para o aluno. E, este sendo o que não sabe recebe o conteúdo passivamente atuando como mero objeto no processo de educação. Assim, o autor defende a prática problematizadora, aquela dialógica por excelência, cujo conteúdo programático jamais é

depositado, mas se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores.

Para Borges e Alencar (2014), nos dias atuais, verifica-se a necessidade de que os docentes do ensino superior desenvolvam competências profissionais no sentido de preparar os estudantes numa formação crítico social. Nesse sentido, os autores propõem substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser usadas como recurso didático na prática docente cotidiana.

De acordo com Valente, Almeida e Geraldini (2017), a maior parte da literatura brasileira considera as metodologias ativas como estratégias pedagógicas cujo foco do processo de ensino e aprendizagem é o aprendiz, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação aos alunos. Nesse sentido, destaca-se duas metodologias dentre as diversas existentes e praticadas no âmbito do ensino superior, como recurso didático e pedagógico para formação crítica do estudante, a saber: o método PBL (aprendizagem baseada em problemas) e os Grupos Operatórios (BORGES; ALENCAR, 2014).

A PBL caracteriza-se pelo uso de problemas do mundo real para estimular os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e adquirirem conhecimento sobre os conceitos fundamentais da área em questão. Já a técnica de grupo operativo compreende um trabalho com grupos que visa promover um processo de aprendizagem voltado para os sujeitos envolvidos. Aprender em grupo consiste em uma leitura crítica da realidade, uma atitude investigadora, uma abertura para as dúvidas e para as novas inquietações (BORGES; ALENCAR, 2014).

A revolução digital global transformou irrevogavelmente as sociedades e as indústrias. Uma gama de novas tecnologias e conceitos relacionados à tecnologia foram introduzidos, como tecnologia móvel, mídia social, robótica avançada, impressão 3D, tecnologia *blockchain*, computação em nuvem, realidade aumentada, análise de big data, dinâmica métricas de negócios e inteligência artificial. Dessa forma, a profissão contábil deve experimentar uma mudança significativa no futuro, advinda do desenvolmento da tecnologia (AL-HTAYBAT; VON ALBERTI-ALHTAYBAT; ALHATABAT, 2018).

Na concepção de Al-Hattami (2021), há uma lacuna entre as habilidades de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) que os alunos estão aprendendo atualmente na educação contábil de nível universitário e o que os contadores do mundo real praticam. Dessa forma, os contadores precisam estar preparados para lidar com a TIC, desde o estágio educacional até a prática do trabalho contábil, para que entendam como a tecnologia está mudando a área em que se espera que trabalhem, como graduados em contabilidade. Assim, o ensino superior deve responder de forma rápida e adequada às

mudanças no papel dos contadores advindas da revolução tecnológica, quer seja inserindo tópicos em cursos existentes ou criando novos, para que os graduados possam atender às qualificações necessárias para o mercado de trabalho (SURIANTI, 2020).

Tavares *et al*. (2023) destacam a importância de se garantir que as instituições educacionais ofereçam cursos continuamente atualizados e relacionados à tecnologia, abrangendo uma ampla gama de tópicos novos e emergentes, porque o sistema de educação formal é o primeiro lugar onde os futuros profissionais são educados.

Han *et al.* (2023) fazem alusão ao uso da tecnologia *Blockchain* na profissão contábil. A referida tecnologia é uma plataforma para contabilidade e negócios a serem realizados, em vez de um novo aplicativo ou modelo de negócios (ICAEW, 2018). Os autores salientam que ela fornece uma ferramenta mais eficiente para que contadores e auditores se concentrarem em atividades mais valiosas, como estratégia e análise aprofundada. Os autores argumentam ainda que os desafios técnicos serão abordados conforme a evolução da tecnologia. Para tanto, sugerem parcerias organizacionais. Assim, o verdadeiro desafio é com o gerenciamento de mudanças em relação às pessoas, cultura e processos, pois envolve mudança de processo, mudança de fluxo de trabalho e mudança cultural.

Para Sangster, Stoner e Flood (2020), a crise da pandemia da Covid-19 forçou o corpo docente e os alunos de contabilidade a mudarem para um ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação online com pouco ou nenhum aviso. Esse cenário trouxe mudanças significativas para ambos os grupos. Os autores salientam que é provável que vários aspectos do modelo de entrega alterado permaneçam no meio acadêmico por muitos anos. Além disso, os autores argumentam que há uma necessidade de examinar empiricamente uma ampla gama de questões voltadas para questões como: preferências dos alunos e satisfação com diferentes formas de aprendizagem combinada e online; formação de comunidades de aprendizagem entre alunos em ambientes combinados e online; e a preparação do corpo docente de contabilidade para um bom *design* instrucional online ou misto.

Assim, depreende-se que o processo ensino-aprendizagem tem trilhado diversos caminhos marcados por mudanças significativas, a saber: a transição de uma proposta ditada pelo livro didático centrada no dizer do professor para uma proposta pedagógica que coloca o aluno no centro do processo educativo e foca a aprendizagem ativa; a mudança para um ambiente de ensino, aprendizagem e avaliação online mediado por tecnologias em um contexto sem precedentes por conta da pandemia da Covid-19; e o impacto advindo das mudanças tecnológicas ocorridas de forma acelerada em todo o mundo. Essas mudanças requerem ajustes no currículo e nos métodos de ensino de contabilidade junto às instituições de ensino superior de modo a garantir a empregabilidade dos graduados da área contábil.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EXTERNOS NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Nos dias atuais, as Instituições de Ensino Superior (IES) atuam em um mercado competitivo, onde as melhores instituições são aquelas que possuem os melhores alunos, professores e funcionários, além disso, são aquelas que conseguem obter os maiores subsídios, sejam eles privados ou públicos. Dessa forma, as IES precisam mostrar às partes interessadas evidências do cumprimento dos seus objetivos, missão e estratégias (VALE *et al.*, 2022).

Wheelahan e Moodie (2021) destacam o papel das universidades no sentido de garantir que seus programas sejam capazes de preparar os graduandos para o mercado de trabalho. Elas devem ser competitivas nos mercados para garantir que atendam às necessidades do mercado e ter qualidade garantida por meio de mecanismos de avaliação externa.

Ramírez-Gutiérrez, Barrachina-Palanca e Ripoll-Feliu (2020) argumentam que, o ensino superior no âmbito do setor público tem enfrentado desafios, não apenas na sua contribuição para a geração e transmissão de conhecimento à sociedade, mas também na utilização dos seus recursos limitados para enfrentá-los. Nesse sentido, ser eficiente e mostrar-se com qualidade e excelência aos cidadãos e governos, constitui uma tarefa desafiadora imposta às instituições universitárias de todas as ordens e categorias. Assim, é necessário rigor no processo de escolha das variáveis, metodologias, períodos de tempo e unidades a avaliar. Ademais, deve ser consistente com o objetivo estabelecido e permitir a comparabilidade, para efeitos de gestão de recursos, planos de melhoria e estratégias de monitorização.

No Brasil, cumpre destacar a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). No referido normativo são encontradas diversas referências ao tema da avaliação. O inciso IX do artigo 3º, ao tratar dos princípios e fins da educação nacional, a lei menciona a garantia de padrão de qualidade. Já o inciso IX do artigo 9º, prevê que cabe à União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. Por fim, o artigo 46 do capítulo que trata da educação superior, a LDB estabelece que a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior têm prazos limitados, renovados periodicamente, após processo regular de avaliação (GRIBOSKI, PEIXOTO, HORA, 2018).

De acordo com Corbucci (2007), a qualidade de ensino de uma instituição envolve pelo menos três fatores, a saber: corpo docente, infraestrutura e corpo discente. No que se refere aos dois primeiros fatores, prevalecem as crenças de que maior titulação dos professores e melhor infraestrutura constituem condições para se lograr qualidade do ensino. Todavia, ainda que tais premissas sejam necessárias, são

insuficientes para garantir tal propósito. A avaliação do corpo discente, por sua vez, tem sido feita mediante a aplicação de testes padronizados geralmente ao final do período em formação. Uma das questões para se refletir é que a utilização desses instrumentos nesse formato se limita a avaliar o domínio de conteúdos e não a sua aplicação.

Nesse contexto, importa destacar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004. O SINAES tem como objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes. O referido normativo também estabeleceu em seu artigo 5º que, a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação será realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (BRASIL, 2004).

Polidori, Marinho-Araújo e Barreyro (2006) apontam três elementos no que se refere ao SINAES: a avaliação institucional, a avaliação dos cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes. Uma das ferramentas mais usadas para a realização da avaliação institucional é a autoavaliação, visto que essa busca averiguar a composição da Instituição de Ensino Superior (IES), a forma como ela opera e o que ela oferece à sociedade. O segundo elemento é a avaliação de cursos, que apresenta um caráter regulatório, visto que a instituição deve cumprir as determinações legais para que seus cursos sejam reconhecidos. O último elemento, por sua vez, é a avaliação do desempenho dos estudantes o qual utiliza o ENADE como ferramenta para mensurar o desempenho dos alunos dos cursos superiores.

Para Miranda *et al.* (2019, p. 13), entre as críticas que se apresentam ao sistema, destaca-se a inexistência de estímulos que motivem os estudantes a explorarem toda a sua capacidade durante as avaliações, haja vista que as notas desses alunos não são divulgadas nem utilizadas por eles para outros fins. Os autores argumentam ainda que, embora a lei preveja alguns benefícios para os alunos com melhor desempenho, tais "premiações" não são amplamente divulgadas, na realidade são desconhecidas pela maioria dos discentes e docentes. Assim, essas fragilidades colaboram para que, em alguns casos, as notas logradas pelas instituições não espelhem precisamente o desempenho de seus alunos.

Brito (2010, p. 850) suscita o questionamento "O ENADE evoluiu ou regrediu?" ao que responde "Do meu ponto de vista, regrediu". A autora argumenta que na proposta original do exame, o interesse seria no conjunto de elementos que integram o SINAES. A análise do exame passou por várias transformações. Todos os indicadores são válidos, mas é o conjunto deles, como bem expresso no SINAES, que pode, ainda que de forma incompleta, mostrar uma IES e como ela contribui para com a sociedade.

Na concepção de Bittencourt, Casartelli e Rodrigues (2009), o ENADE vem passando por modificações que buscam aprimorar o processo de avaliação, tais como o aumento gradual no número de cursos avaliados, a universalização do exame e a criação de novos conceitos.

O Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) é a prova de equalização que se destina a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, em conformidade com os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (CFC, 2015).

Nesse sentido, cumpre destacar a pesquisa de Ferreira *et al.* (2022) cujo objetivo consistiu em verificar a relação entre o índice de aprovação no Exame de Suficiência do CFC e o desempenho dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis na prova do ENADE por meio da análise dos resultados do ENADE realizado no ano de 2015 e do resultado da primeira edição do Exame de Suficiência aplicada em 2019. Dentre os achados da pesquisa, os autores destacaram que, para a amostra pesquisada, quanto maior o desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis na prova do ENADE maior tende a ser o desempenho no Exame de Suficiência do CFC.

Ferreira *et al.* (2022) salientam que os resultados da pesquisa são relevantes na medida em que elucidam variáveis que possam estar relacionadas ao desempenho discente e, por consequência, gerar subsídios para o melhor entendimento de como elas podem se relacionar com o índice de aprovação no Exame de Suficiência. Uma provável medida seria a possibilidade das instituições privadas, por exemplo, observarem o perfil dos discentes que têm recebido no sentido de ajustar o processo de novos ingressos e, ainda, adequar sua grade de ensino, com vistas a suprir a defasagem de conhecimento identificada em seus novos discentes.

Barroso, Freitas e Oliveira (2020) comentam que estudos que relacionam os determinantes do rendimento com foco no exame de suficiência contábil ainda são incipientes. Um dos motivos é devido ao fato de o órgão regulamentador passar a divulgar os dados por IES somente em 2017, ao contrário do que ocorre no ENADE, cujos resultados são disponibilizados desde 2004.

Souza, Barreto e Gomes Filho (2019), buscaram compreender a opinião docente sobre o exame de suficiência e como avaliam o rendimento dos seus alunos. Os pesquisados relataram que o exame é um meio de seleção e filtragem dos profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Sobre as principais dificuldades na resolução de questões do exame, observadas nos alunos, os professores identificam que a falta de habilidade com leitura e, consequentemente, a dificuldade de compreensão, interpretação de texto e entendimento da legislação são os principais motivos que impedem os estudantes de conseguirem a aprovação.

Como forma de auxiliar na preparação destes alunos, os docentes destacaram algumas medidas: trabalhar questões semelhantes em sala de aula; incentivar a leitura; realizar simulados e revisões;

apresentar estudos de caso; refazer com os estudantes as provas anteriores; elaborar aulas com ênfase nos principais conteúdos cobrados no exame; e a resolução de problemas práticos (SOUZA; BARRETO; GOMES FILHO, 2019).

ESTUDOS VOLTADOS PARA OS IMPACTOS DECORRENTES DA PANDEMIA DA COVID-19 NO ENSINO SUPERIOR

A pandemia da Covid-19 impactou profundamente o ensino superior em todo o mundo. O fechamento de campi e uma rápida mudança para o ensino online impactaram significativamente a capacidade do corpo docente para realizar o ensino e a pesquisa (MCGAUGHEY *et al.*, 2021). Em meados de abril de 2020, escolas e instituições de ensino superior foram fechadas em 195 países, afetando mais de 1,5 bilhão de alunos (UNESCO, 2020).

De acordo com Hodges *et al*. (2020), a maioria das universidades respondeu rapidamente para continuar a desempenhar suas funções educacionais, em termos de ensino e pesquisa, substituindo o método de aprendizagem tradicional pelo ensino à distância como um ambiente de ensino remoto emergencial usando tecnologia.

Importa destacar que o ensino remoto emergencial se refere a uma mudança temporária da entrega instrucional para um modo de entrega alternativo por motivo de circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam entregues presencialmente ou como cursos mistos ou híbridos e que retornarão a esse formato tão logo a crise ou a emergência tenha diminuído (HODGES *et al*., 2020).

A pesquisa realizada por Senhoras (2020) teve como objetivo explorar os impactos da Covid-19 no campo da Educação *lato sensu*. A pesquisa revelou que a pandemia da Covid-19 gerou amplas repercussões negativas junto aos diferentes Sistemas Nacionais de Educação que tendem a reproduzir um ciclo vicioso de desigualdades, o qual transborda de modo preocupante uma latente ampliação de assimetrias pré-existentes entre classes sociais, regiões e localidades, nos desempenhos tanto do setor público como do privado ou ainda na efetividade educacional nos diferentes níveis de ensino.

Sangster, Stoner e Flood (2020) apresentaram uma compilação de reflexões pessoais de 66 colaboradores sobre o impacto e as respostas à pandemia da Covid-19 na educação contábil em 45 países diferentes ao redor do mundo. O estudo revelou semelhanças de questões e uma variabilidade nas respostas, muitos resultados positivos, incluindo a criação de oportunidades para realinhar estratégias de aprendizagem e ensino longe do conforto de formatos tradicionais. Quanto aos resultados negativos, destaca-se o impacto na saúde e bem-estar do corpo docente e dos alunos, e o estresse que os

acompanha. Por fim, a pesquisa identificou problemas que precisam ser abordados nos estágios de recuperação e redesenho da gestão crise vivenciada, e define uma nova agenda de pesquisa para estudos em educação contábil.

O trabalho de investigação realizado por Guerrero Jirón, Vite Cevallos e Feijoo Valarezo (2020) teve como finalidade estabelecer como o uso da tecnologia de informação (TIC) e as tecnologias de aprendizagem e conhecimento (TAC) contribuem para o desenvolvimento da educação online a distância no âmbito da educação superior, mediante a revisão bibliográfica e as análises de experiências implementadas durante a pandemia da Covid-19. A pesquisa revelou que a TIC e a TAC são ferramentas necessárias em tempos de confinamento e emergência sanitária por conta da pandemia da Covid-19. Entretanto, se requer fortalecer os processos de capacitação do corpo docente e discente de cada instituição, buscando conectar-se corretamente para um robustecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Mcgaughey *et al.* (2021) relatam as percepções de 370 docentes australianos e as respostas de suas instituições à Covid-19, analisados sob a luz da teoria da autodetrminação. Os entrevistados relatam problemas relacionados ao estresse relacionado ao trabalho, fadiga digital e impacto negativo no equilíbrio entre vida pessoal e profissional, bem como preocupações significativas sobre potenciais mudanças a longo prazo no ensino e no trabalho acadêmico como resultado da pandemia.

A pesquisa de Lemay, Bazelais e Doleck (2021) consistiu em investigar como a pandemia influenciou as percepções dos alunos sobre o aprendizado online em uma faculdade localizada no nordeste da América do Norte. os alunos relataram altos níveis de estresse e ansiedade e dificuldades de concentração, sugerindo que os obstáculos ao aprendizado totalmente online não eram apenas desafios tecnológicos e instrucionais, mas também desafios sociais e afetivos de isolamento e distanciamento social.

DeCoito e Estaiteyeh (2022) investigaram acerca das experiências de professores de ciências, tecnologia, engenharia e matemática com o ensino e a aprendizagem online em um contexto canadense durante a pandemia. Os resultados do estudo indicaram que os professores priorizaram o ensino do conteúdo da disciplina em detrimento da implementação de uma pedagogia criativa e centrada. De acordo com o estudo, apesar de 86% dos professores relatarem pontuações elevadas de competência em tecnologia de ensino online, eles enfrentaram dificuldades em combinar suas habilidades tecnológicas, habilidades pedagógicas e conhecimento de conteúdo para viabilizar uma experiência de ensino-aprendizagem online de qualidade.

Hollister *et al.* (2022) realizaram uma pesquisa junto à *University of California at San Diego* (UCSD). Segundo os autores, trata-se de uma grande instituição pública de pesquisa de alta

classificação, situada nos Estados Unidos da América, com sua própria abordagem para a pandemia da Covid-19. A pesquisa consistiu em investigar as estratégias de engajamento usadas na UCSD, as opiniões dos alunos sobre os métodos de curso e a percepção geral dos alunos sobre o aprendizado presencial *versus* o ensino remoto emergencial. Entre os resultados da pesquisa, pode-se destacar os seguintes: (i) o aprendizado à distância durante a pandemia teve um impacto na frequência durante as aulas ao vivo e na conexão entre colegas e instrutores; (ii) os alunos tiveram problemas para gerenciar cargas de trabalho durante o aprendizado online; (iii) o aprendizado online pode ser envolvente para os alunos com as ferramentas certas; e (iv) as avaliações dos alunos indicaram similaridade antes e depois da mudança para o aprendizado online.

O trabalho de Rinaldi (2023) teve como objetivo conciliar os padrões de publicação e propor uma agenda para futuras pesquisas voltadas para os estudos em contabilidade e a Covid-19. Para alcançar o seu objetivo, o artigo conduziu uma análise sistemática da pesquisa contábil-Covid-19 publicada em periódicos contábeis entre 1º de janeiro de 2020 e 15 de outubro de 2021. No total, foram identificados 135 artigos de pesquisa que abrangeram questões relacionadas à temática, cuja análise identificou cinco grandes áreas, a saber: (i) resposta do orçamento público; (ii) educação em contabilidade; (iii) setor público; (iv) mercado financeiro; e (v) divulgação corporativa.

Rinaldi (2023) propôs as seguintes agendas para pesquisas futuras: (i) sustentabilidade; (ii) governança; (iii) fenômenos institucionais e organizacionais no nível micro; (iv) riscos (sociais/societais/naturais); (v) o papel da contabilidade na compreensão da mensurabilidade do impacto da Covid-19 e a subsequente reorganização da vida; e (vi) investigações voltadas para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda de como e por que a contabilidade se torna associada a diferentes áreas.

Esta seção buscou a construção teórica fundamentada nas normas e discussão dos autores sobre a temática. A próxima seção apresentará os aspectos inerentes à metodologia utilizada na presente pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Método

A pesquisa orientou-se pelo método dedutivo, ou seja, a análise parte de enunciados gerais para o específico, culminando em uma conclusão (DUARTE *et al*., 2009). Quanto aos fins o método é

exploratório. O propósito das pesquisas exploratórias é de proporcionar maior familiaridade com o problema com o intuito de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2017).

Quanto aos meios, o método caracteriza-se como qualitativo. A pesquisa qualitativa tem como objetivo coletar dados multidimensionais e fornecer explicações detalhadas sobre o fenômeno que está sendo pesquisado. Esse tipo de pesquisa também é útil para a abertura de novos campos de pesquisa, como temas importantes que não foram examinados anteriormente ou cujo significado não foi reconhecido. Além disso, a pesquisa qualitativa é vantajosa por examinar tópicos conhecidos a partir de uma nova perspectiva (PYO *et al*., 2023)

Procedimento de levantamento de dados

Realizou-se um levantamento de dados primários e secundários. No que se refere aos dados primários, efetuou-se uma pesquisa por meio do *software Publish or Perish* do último triênio utilizando-se as palavras-chave do presente trabalho em espanhol, inglês e português. O referido *software* contempla a busca de publicações na maior base científica, *Google Scholar*, a qual inclui dados de bases especificas de relevância como: *Crossref*, *Google Scholar*, *Google Scholar Profile, PubMed, OpenAlex, Lens.org, Scopus, Semantic Scholar e Web of Science.* Nesse sentido, foram encontradas diversas publicações dentre as quais foram selecionadas aquelas com o maior número de citações e que fossem relevantes frente ao objetivo deste trabalho. Além disso, o trabalho se valeu de relatórios de instituições reconhecidas, como a Organização das Nações Unidas e a UNESCO e também da pesquisa social efetuada pela UnB que trata das condições para retomada do calendário acadêmico.

O levantamento de dados primários foi feito por meio de entrevistas semiestruturadas. Um dos benefícios da entrevista semiestruturada é que ela permite que as entrevistas sejam focadas enquanto ainda dão ao pesquisador a autonomia para explorar ideias pertinentes que podem vir no decorrer da entrevista (ADEOYE-OLATUNDE; OLENIK, 2021).

A amostra contemplou quatro docentes do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FACE) da Universidade de Brasília (UnB), doravante denominados respondente “A”, respondente “B”, respondente “C” e respondente “D”, garantindo assim, o anonimato dos docentes.

A coleta de dados foi efetuada pelos pesquisadores por meio de entrevistas realizadas no período de 16 a 19 de agosto de 2022, com duração média de 38 minutos por participante. As entrevistas foram realizadas pelo *Teams* e foram gravadas mediante consentimento dos participantes.

Assim, formulou-se uma proposta de entrevista a partir do instrumento elaborado por Sallaberry *et al.* (2020). Os autores valeram-se das assertivas das dificuldades destacadas por Veenman (1984) e Araújo *et al.* (2015). Das dificuldades propostas pelos autores referenciados, as questões foram limitadas àquelas percebidas como de maior exposição para o contexto de isolamento social.

A proposta de entrevista contemplou três tópicos, a saber: perfil do respondente; isolamento social e período pós-pandemia. O formulário contemplou perguntas abertas e fechadas, totalizando 17 (dezessete) questões, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Formulário de entrevista

Perfil do Respondente		**Tipo de questão/Alternativa**
1	Quantos anos o(a) senhor(a) tem de profissão docente?	Aberta
2	O(A) senhor(a) possui outra atividade ligada à sua área de conhecimento além da docência?	(1) Sim (2) Não
3	Dedicação exclusiva?	(1) Sim (2) Não
4	O(A) senhor(a) possui capacitação em métodos e estratégias de ensino voltadas para o ensino remoto ou EAD?	(1) Sim (2) Não
5	A UnB ofertou capacitação durante o isolamento social (ensino remoto ou EAD)?	(1) Sim (2) Não
6	Quanto o(a) senhor(a) considera que sua mobilidade cotidiana foi reduzida por ocasião da pandemia da Covid-19? (%)	Aberta
Isolamento Social		**Tipo de questão/Alternativa**
7	Como o isolamento social afetou a quantidade de trabalho?	Aberta
8	Como o isolamento social afetou sua disponibilidade de tempo?	
9	Como o isolamento social afetou as orientações e normas acadêmicas da UnB?	
10	Como o isolamento social afetou as condições de educação continuada (pós-doutorado, participação em congressos)?	
11	Como o isolamento social afetou a avaliação de aprendizagem do discente?	
12	Como o isolamento social afetou a motivação do discente?	
13	Qual(is) o(s) desafio(s) que o(a) senhor(a) verificou quanto à aplicação da avaliação de aprendizagem durante o isolamento social?	
14	Qual(is) a(s) oportunidade(s) que o(a) senhor(a) verificou quanto à aplicação da avaliação de aprendizagem durante o isolamento social?	
Período Pós-pandemia		**Tipo de questão/Alternativa**
15	Como o(a) senhor(a) define o cenário pós-pandêmico no âmbito do ensino de graduação em ciências contábeis?	Aberta
16	Qual(is) o(s) desafio(s) o(a) senhor(a) pode citar quanto à avaliação de aprendizagem no ensino de graduação em ciências contábeis?	
17	Qual(is) a(s) oportunidade(s) o(a) senhor(a) pode citar quanto à avaliação de aprendizagem no ensino de graduação em ciências contábeis?	

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Sallaberry *et al.* (2020).

Procedimento de análise de dados

A técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo, consoante Bardin (2020). De acordo com a autora, as fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos, a saber: (i) a pré-análise; (ii) a exploração do material; (iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise pode ser definida como uma fase de organização. Esta fase normalmente envolve a leitura “flutuante", ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise

(GODOY, 1995). Nessa etapa, foram revisadas as transcrições das entrevistas e sistematizadas as ideias iniciais de modo a construir um plano de análise.

A exploração do material, por sua vez, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2020). Nessa fase, efetuou-se a análise de dados em profundidade de modo a caracterizá-los e codificá-los em consonância com os temas relevantes para a pesquisa.

Por fim, tem-se a terceira fase da análise de conteúdo, qual seja, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Segundo Bardin (2020), os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Assim, efetuou-se a interpretação dos dados em conformidade com os objetivos da pesquisa de modo a alcançar resultados significativos e relevantes.

Para a análise dos resultados, a presente pesquisa valeu-se do *software* de análise de dados qualitativos NVivo. Trata-se de um pacote de *software* de computador de análise de dados qualitativos produzido pela *QSR International*. O *software* não favorece uma metodologia em particular. Ele foi desenvolvido para facilitar técnicas qualitativas comuns para organizar, analisar e compartilhar dados, independentemente do método usado (QSR INTERNATIONAL, 2014).

A presente seção detalhou os aspectos relativos à metodologia utilizada nesta pesquisa. A próxima seção consiste na descrição e análise de dados apurados nesta pesquisa.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Perfil do Respondente

A pesquisa contou com a participação de quatro entrevistados, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Três docentes são doutores e um possui pós-doutorado. Todos trabalham na UnB no formato de dedicação exclusiva. No que tange ao tempo de exercício da profissão docente, verificou-se o seguinte: respondente “A” - 12 anos; respondente “B” - 14 anos; respondente “C” - 17 anos; e respondente “D” - 13 anos.

Quanto ao questionamento sobre o docente possuir outra atividade ligada à sua área de conhecimento além da docência, observou-se que dois participantes responderam positivamente ao questionamento e os outros dois participantes responderam negativamente.

Quanto à redução da mobilidade cotidiana decorrente da pandemia da Covid-19, os respondentes foram unânimes ao relatar uma mobilidade próxima de 100% no início do isolamento social. Entretanto, os respondentes classificaram a pandemia em fases, a depender do aumento ou diminuição dos casos

divulgados. Assim, com o passar do tempo o percentual oscilava, impactando a mobilidade e os cuidados no intuito de se precaver contra a doença.

Codificação

A partir do uso do *software d*e análise de dados qualitativos NVivo, efetuou-se a codificação dos itens previamente definidos em conformidade com o objetivo da pesquisa. O Quadro 2 mostra o *codebook* resultante do NVivo.

Quadro 2 - *Codebook* - NVivo

Nome	Descrição
1. Capacitação	Refere-se aos cursos, conhecimentos e habilidades em métodos e estratégias de ensino voltadas para o ensino remoto ou EAD.
2. Quantidade de trabalho	Trata-se do impacto na quantidade de trabalho dos docentes no contexto da pandemia.
3. Flexibilizações das normas	Refere-se aos impactos das atividades dos docentes por conta das flexibilizações das normas efetuadas pela UnB.
4. Educação continuada	Trata-se do impacto inerentes às condições de educação continuada, tais como a realização de pós-doutorado e participação em congressos.
5. Motivação do discente	Refere-se à motivação do discente no contexto da pandemia.
6. Retorno à presencialidade	Trata-se das percepções dos docentes no que tange ao retorno das aulas no formato presencial.
7. Avaliação de aprendizagem	Refere-se aos desafios e as oportunidades inerentes à avaliação de aprendizagem do curso de ciências contábeis no contexto da pandemia da Covid-19 na percepção dos docentes.

Fonte: Elaboração própria. Software de base: NVivo (2024).

Capacitação

No que se refere à capacitação em métodos e estratégicas de ensino voltadas para o ensino remoto ou EAD, constatou-se que apenas um respondente disse não ter referida capacitação.

Questionados sobre a capacitação ofertada pela UnB durante o isolamento social envolvendo o ensino remoto ou EAD, todos os participantes responderam positivamente ao questionamento. Entretanto, verificou-se diferentes relatos sobre este aspecto. O respondente "A" fez alusão à participação em um curso de tutoria em EAD ofertado pela UnB, de curto prazo (em torno de 12 horas), suscitando o questionamento se o curso ministrado foi suficiente. O respondente "B" relatou que participou de várias capacitações realizadas pela UnB, a saber: capacitação no *Moodle*; planejamento remediado por tecnologias; capacitação relacionada à auditoria; eventos e seminários com a temática novas tecnologias; e metodologias ativas. Todas ofertadas durante o período pandêmico pela UnB (cada

uma 20 a 40 horas). Já o respondente "C" declarou que entende que a capacitação ofertada pela UnB foi suficiente, visto ele já tinha habilidade quanto à interação com as ferramentas remotas. Por fim, o respondente "D" relatou que considera que foi insuficiente a capacitação ofertada pela UnB, entretanto ele também possuía treinamentos que contribuíram para a adaptação relativa ao ensino remoto. O gráfico 1 mostra a nuvem de palavras referente ao item capacitação. A nuvem de palavras lista as palavras com ocorrência mais frequente nas fontes da pesquisa. As palavras de destaque são: "capacitação", "ensino", "remoto" e "curso".

Gráfico 1 - Nuvem de palavras - Capacitação



Fonte: Elaboração própria. Software de base: NVivo (2024).

Considerando a mudança do ensino presencial para o ensino remoto mediado por tecnologias, a realização de capacitação junto aos docentes tornou-se uma medida imprescindível para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, verificou-se relatos pelos docentes, pelo menos parte deles, de que a capacitação ofertada pela UnB não foi suficiente. Assim, se de um lado a situação merece reflexão considerando se tratar de uma universidade pública cujos recursos são escassos frente aos desafios vivenciados em um cenário atípico; por outro lado, os professores se viram sobrecarregados de trabalho em busca de familiaridade/competência em plataformas e ferramentas de aprendizagem online.

Na concepção de Hobold e Matos (2010), o simples fato de o docente ter o conhecimento de determinada ferramenta, por meio de cursos breves de formação continuada na área de tecnologia da informação, não o prepara para o uso efetivo e eficaz de novas ferramentas. Nesse sentido, Oliveira, Moura e Sousa (2015) preconizam que a formação do docente não deve se limitar à sua especialidade,

mas deve buscar possibilidades junto às tecnologias de informação a fim de agregar o seu uso nas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Guerrero Jirón, Vite Cevallos e Feijoo Valarezo (2020) salientam que o uso das tecnologias de informação e comunicação contribuíram para mitigar os impactos decorrentes da pandemia da Covid-19 no âmbito das instituições de ensino superior. Dessa forma, é necessário que cada professor fortaleça suas competências digitais. Ademais, as instituições de ensino superior devem planejar ações que contribuam para a formação e fortalecimento do uso dos meios digitais.

Quantidade de trabalho

No que tange ao questionamento abordando o impacto da quantidade de trabalho durante o isolamento social, verificou-se os seguintes relatos: respondente "A"- "Mais que dobrou, tá? Assim, se você for considerar trabalho como um todo, mais que dobrou o trabalho, tá?; respondente "B" - "Trabalhei três vezes, na minha percepção, foi. Triplicou a quantidade de trabalho"; respondente "C" - "A quantidade de trabalho aumentou bastante... tinha dias que você tinha três, quatro reuniões ao mesmo tempo, assim, no mesmo dia, né?"; e respondente "D" - "...às vezes tinha reunião marcada às 10 da noite, às 11 da noite. Eu já tinha reunião com o grupo de professores às seis horas da manhã, no sábado... O grupo de professores, seis horas da manhã por conta do congresso da UnB".

Nesse sentido, verificou-se que os respondentes foram unânimes ao relatar que a quantidade de trabalho aumentou consideravelmente. Dentre os motivos que contribuíram para o incremento na quantidade de trabalho e consequente impacto na disponibilidade de tempo dos docentes, destacam-se os seguintes: (i) adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, a exemplo da reformulação do *Moodle* (jogos); (ii) gravação de aulas assíncronas em horário não convencional, às vezes de madrugada, haja vista os ruídos durante o dia; (iii) suporte aos alunos em horários sem observância ao horário de aula; (iv) formulação de atividades extras haja vista se tratar de alunos da graduação que comparados à pós-graduação ensejou um esforço maior de adaptação; (v) participação em reuniões online agendadas sem observar o horário de trabalho dos docentes (das 7H00 às 23H00); e espaço de trabalho foi transferido para dentro de casa, assim, não havia limite de horário de trabalho.

Os motivos que contribuíram para o incremento na quantidade de trabalho apontados pelos docentes vão ao encontro dos achados na pesquisa de Mcgaughey *et al.* (2021) realizada na Austrália. Os autores relatam que, embora o uso da tecnologia para fins pedagógicos não fosse novidade para os docentes australianos, a rápida transição de emergência online durante a pandemia parece ter sido desafiadora para muitos. Os autores ressaltam, ainda, que o trabalho online em geral, incluindo reuniões

e pesquisas, também foi destaque nos comentários dos entrevistados. Alguns sentiram que a fronteira entre trabalho e casa havia sido comprometida. Ademais, os autores salientam que, a intensificação do trabalho como consequência direta da transição para o online também aparece de forma generalizada nos relatos dos entrevistados, assim como a exploração do trabalho.

Para Sangster, Stoner e Flood (2020, p. 446), seria de reconhecer a confusão de limites que ocorreu entre a vida profissional e familiar dos professores de contabilidade e ter ciência do efeito "transbordante" do estresse e da pressão do trabalho para outros domínios da vida dos educadores de contabilidade.

A respeito da sobrecarga dos professores no período pandêmico, Marques (2021) destaca a pressão e cobrança constantes, medo, falta de delimitação de tempo de trabalho, sentimento de não saber por onde começar, frustração, cansaço e gastos financeiros extras. O autor ressalta que outro mecanismo de pressão está no fato de os professores utilizarem seus próprios recursos para oferecer e realizar educação à distância, a saber: o computar, o celular, a rede de internet, o plano de dados e a própria casa.

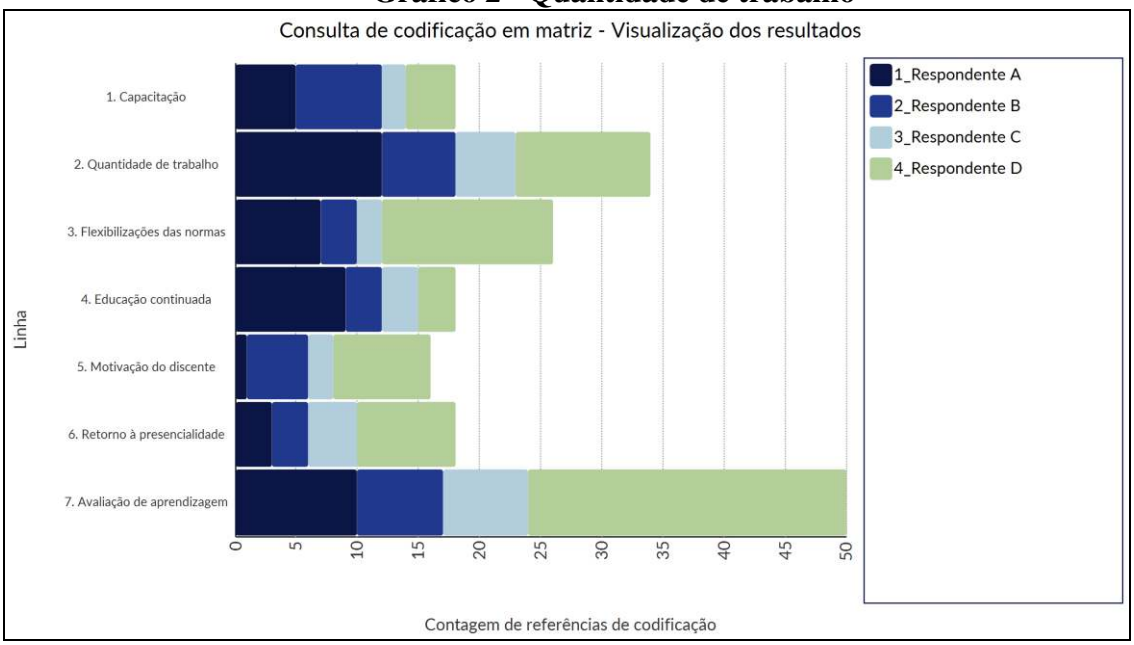
Importa salientar que os docentes do sexo feminino (respondentes “A” e “D”) iniciaram suas respostas quanto ao impacto do trabalho durante o isolamento social fazendo menção ao suporte dado aos filhos tendo em vista que estes estavam no ensino remoto necessitando de apoio familiar. Além disso, as tarefas domésticas também foram citadas, a exemplo da preparação das refeições para a família, tendo em conta que se proporcionou o isolamento da pessoa que dava suporte aos trabalhos domésticos. Assim, além do aumento do trabalho advindo da universidade, os respondentes do sexo feminino se desdobraram no sentido de conciliar também as tarefas domésticas. Os respondentes do sexo masculino, por sua vez, não mencionaram o impacto do trabalho no âmbito familiar. Os resultados atinentes à quantidade de trabalho constantes no gráfico 2 permitem inferir que os respondentes “A” e “D” vivenciaram maior impacto nesse quesito.

Nesse sentido, importa destacar a Nota Técnica que abarca os resultados da pesquisa social UnB, a saber: condições para retomada do calendário acadêmico - julho/2020. De acordo com a referida Nota Técnica, entre professores, as que se identificam como mulheres, 49% sentem que assumem mais responsabilidade sobre as tarefas no domicílio do que outras pessoas. Para os professores que se identificam como homens, esse valor é de 12% (BRASIL, 2020).

De acordo com o Relatório sobre Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - 2022, as mulheres trabalhadoras, incluindo aquelas em cargos de gestão, foram desproporcionalmente afetadas pela pandemia da Covid-19. Muitas viram os seus horários de emprego reduzidos ou deixaram

completamente a força de trabalho devido a aumento do trabalho doméstico não remunerado (NAÇÕES UNIDAS, 2022).

Gráfico 2 - Quantidade de trabalho



Fonte: Elaboração própria. Software de base: NVivo (2024).

Assim, a pesquisa revelou que, há uma clara diferenciação de gênero nas perspectivas sobre a divisão do trabalho nas residências, com indícios claros que mulheres se sentem sobrecarregadas.

Flexibilizações das normas

No que tange aos impactos advindos das flexibilizações das normas efetuadas pela UnB, o respondente "A" argumentou que quando se transfere o ensino para o remoto se tem a dificuldade (acesso do aluno à *internet*, pois nem todo mundo tem acesso à *internet* de qualidade, acesso a dispositivos que permitem o acesso à *internet* - celular, computador).

Outra flexibilização feita pela UnB diz respeito ao tempo de permanência do aluno na universidade, ou seja, o aluno precisava concluir o curso em 14 semestres. Contudo, como a pandemia compreendeu quatro semestres, esse período passou a não ser contado. O respondente "D" argumenta que o aluno de graduação podia desistir e trancar a disciplina a qualquer momento.

Outra alteração nos regramentos da UnB, destacada pelos respondentes, refere-se à exigência de frequência durante as aulas online (síncronas). Ou seja, era permitido que os docentes ministrassem aula síncrona no horário da aula, mas não se não podia cobrar a presença do aluno, porque eventualmente o

aluno teria acesso à *internet* no horário específico do dia, que poderia não corresponder ao horário da aula. Nesse sentido, se fazia necessário a gravação da aula e sua disponibilidade visando o atendimento daquele aluno que não tinha acesso ao horário da aula, mas teria em algum outro momento e poderia se valer da gravação viabilizada. Dessa forma, houve uma certa flexibilização nas regras de presença, ou seja, passou a ser contada de uma forma diferente de presença.

Outra modificação efetuada pela feita pela UnB, citada por um dos respondentes, refere-se ao trabalho dos servidores, que não tinha mais o ponto, passando o trabalho a ser realizado no formato remoto.

Dentre os desafios destacados pelos respondentes advindos das flexibilizações, pode-se destacar os seguintes: (i) motivação do aluno voltada para desistência da disciplina considerando a prerrogativa de trancar matrícula a qualquer momento; (ii) os alunos não entravam nas aulas síncronas pois não era cobrada presença; (iii) dificuldade em detectar eventual dúvida dos alunos pois quando estavam online ficavam encobertos pela tela.

As flexibilizações feitas pela UnB apontadas pelos docentes vão ao encontro do teor da Nota Técnica que compreende os resultados da pesquisa social que fundamentaram as alterações promovidas pela universidade. A Nota Técnica preconiza que o enfrentamento da pandemia exige medidas de apoio aos discentes visando assegurar acesso a recursos básicos necessários para o acompanhamento das atividades letivas de forma remota (BRASIL, 2020).

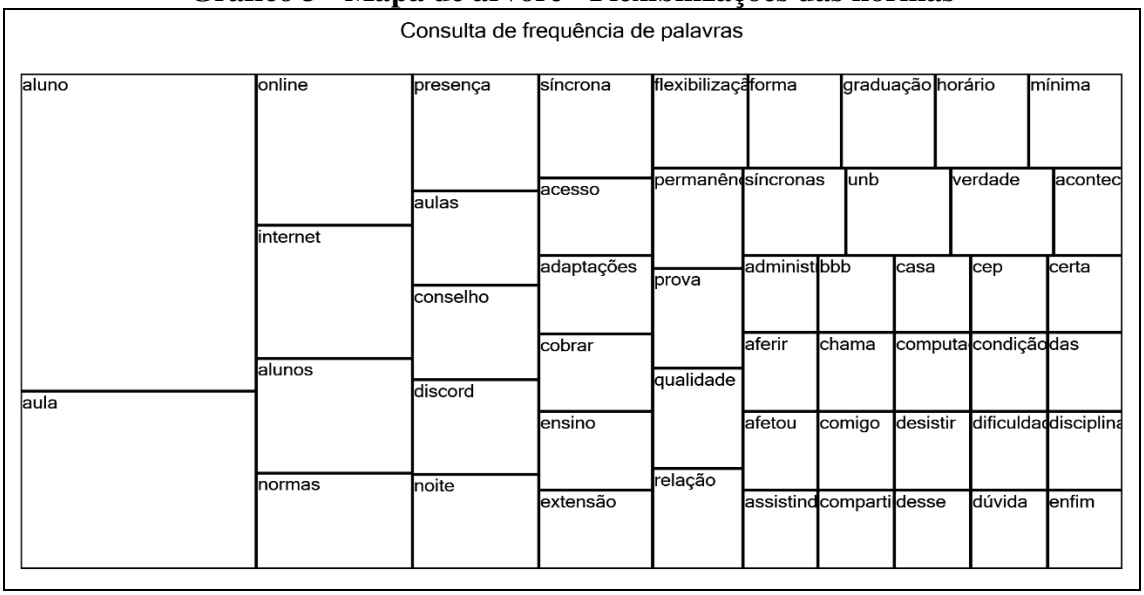
Nesse contexto, a pesquisa social revelou o seguinte: (i) 6% (seis por cento) dos respondentes não têm computador ou tablet, próprio ou compartilhado; (ii) 30% (trinta por cento) dizem ter acesso precário, lento ou não ter qualquer acesso à *internet*; (iii) inexistência de um local apropriado para estudo e concentração no domicílio; e (iv) 74% do corpo discente é usuário de ônibus, transporte público e coletivo, como modal mais frequente de locomoção ao campus.

A esse respeito, Senhoras (2020) destaca que, em todas as fases do ciclo pandêmico, a pandemia afetou de modo distinto tanto professores quanto estudantes de diversos níveis e faixas etárias, consequentemente muitas das assimetrias educacionais pré-existentes tenderam a se acentuar consoante as especificidades em função da falta de trilhas de aprendizagem alternativas à distância, bem como das lacunas de acessibilidade de professores e alunos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do ensino a distância.

Hollister *et al.* (2022) argumentam que no aprendizado online, os alunos precisam ser capazes de usar várias tecnologias a fim de promover interações com o conteúdo. Assim, barreiras técnicas, como falta de acesso a dispositivos ou internet confiável, podem ser um problema substancial que priva oportunidades educacionais, especialmente para alunos de famílias socioeconômicas mais baixas.

O gráfico 3 mostra o mapa de árvore referente ao item “Flexibilizações das normas”. A análise do mapa de árvore indica a predominância de alguns temas e a conexão entre eles. Por exemplo, a relação entre "aluno" e "aula" demonstra impactos vivenciados por conta da flexibilização das normas.

Gráfico 3 - Mapa de árvore - Flexibilizações das normas



Fonte: Elaboração própria. Software de base: NVivo (2024).

Educação continuada

Quanto aos impactos nas condições de educação continuada, um ponto mencionado pelos respondentes foi a comparação da graduação com a pós-graduação. Um dos respondentes ponderou que quando se fala de pós-graduação, a adaptação foi bem menor, pois se tinha a garantia de que as pessoas iriam entrar no horário da aula. Além disso, a pós-graduação é baseada em discussão e o próprio *Teams* permite esse processo de discussão. Então para a pós-graduação, a adaptação foi menor, mas para a graduação, o esforço de adaptação foi muito grande.

Os respondentes relataram que a pós-graduação foi uma das experiências positivas advindas do contexto pandêmico. Nesse sentido, passou-se a ter defesas online e essa experiência mostrou que a defesa funciona perfeitamente nessa modalidade. Ademais, há a possibilidade de chamar qualquer pessoa do Brasil a um custo muito reduzido, tanto de dinheiro quanto de tempo, porque não é preciso mais pagar uma passagem para uma pessoa participar de uma defesa em Brasília, e tem a questão de tempo também porque quando a pessoa aceitava um convite para participar de uma defesa em Brasília,

ela tinha que disponibilizar o dia inteiro. Assim, as defesas feitas na modalidade online funcionaram perfeitamente e é algo a ser levado para além da pandemia.

Os respondentes ainda discorreram sobre outros aspectos envolvendo a pós-graduação, ora fazendo um comparativo com a graduação, ora ressaltando os benefícios verificados por ocasião da pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, argumentou-se que no caso de pós-graduação em ciências contábeis, que não exige atividades de laboratório, que fica mais a nível de discussão, funcionou também muito bem. Isso se deve ao fato de que as turmas são menores, e o aluno de mestrado e doutorado é incitado, ele está ali para aprender e discutir, ele participa da aula ativamente, ao contrário da graduação, que se tem aula mais onde as pessoas ficam todas caladas, e isso foi muito ruim para o professor porque ele se sentiu muito só, pois dá a impressão de que a aula está sendo ministrada para ninguém e na pós-graduação isso não acontecia, as pessoas efetivamente abriam a câmera e o microfone e participava, essa é uma experiência que vai levar a pós-graduação, pelo menos a pós-graduação em ciências contábeis, a repensar o modelo.

Ao se pensar no doutorado, é sabido que tem cada vez menos bolsa para realização do curso. Para se ter uma pessoa dedicada durante quatro anos sem trabalhar é muito difícil. Quando a pessoa trabalha é muito difícil ela ficar pagando passagem para vir para Brasília. Afinal de contas, as passagens encareceram muito e se tornou oneroso passar uma semana em Brasília para participação das aulas presenciais. Dessa forma, esse cenário remete à questão de se repensar o modelo de pós-graduação para que mais pessoas possam se candidatar estando em qualquer lugar do Brasil. Assim, a experiência para a pós-graduação foi muito positiva.

No que se refere aos congressos, os respondentes revelaram que participaram mais de congressos durante a pandemia da Covid-19 do que no formato presencial. Houve relato de participação em congresso regional e internacional. Entretanto, houve depoimentos da existência do lado bom e do lado ruim. O lado bom é a facilidade em participar de um congresso a custo baixo. Mesmo aqueles que eram presenciais passaram a ser online, então congressos como da Universidade de São Paulo (USP) e Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT), por exemplo, passaram a ser online, favorecendo a participação das pessoas nesses eventos.

O lado ruim, por sua vez, consiste no fato de que quando se pensa em congresso, além das palestras para assistir e do trabalho a ser apresentado, tem a questão do *networking* que é criado durante o congresso. Então, aquela conversa durante o cafezinho, proporciona encontros com pesquisadores que pesquisam áreas em comum, possibilitando a troca de ideias. E isso não ocorria no online, não existia essa integração dentro dos congressos. Mas com relação à participação das pessoas, a quantidade de

pessoas aumentou nos congressos. O próprio congresso da UnB teve quase que o dobro de participante no online em relação ao presencial porque ficou mais barato, pois não tinha *coffee-break* ou jantar, resultando em redução das despesas no congresso bem como facilidade para participação de mais pessoas.

Na concepção de Marques (2021, p. 10), o momento pandêmico vivenciado eleva a condição da formação continuada de professores a um *status* ainda maior, fazendo-se extremamente necessária em face do ensino remoto. Dessa forma, o autor salienta que "é crucial propiciar uma formação continuada adequada sobre tecnologias educacionais aos professores, e mais do que isso, garantir recursos e a utilização das tecnologias no ambiente educacional para o ensino e aprendizagem". Santos *et al.* (2020) corroboram com a ideia de Marques ao argumentarem que o docente tem na tecnologia um instrumento de mediação na relação professor-aluno e no ensino-aprendizagem, exigindo do professor uma formação continuada, pois o mundo está em constante mudança, especialmente com os avanços da tecnologia,

Motivação do discente

No que se refere aos impactos quanto à motivação do discente, o respondente "B" proferiu que "os alunos não se adaptaram num primeiro momento...". O respondente argumenta que os professores adaptaram por uma questão de processo, de maturidade e de formação docente. Já os alunos não. Assim, os alunos tiveram nitidamente dificuldades tecnológicas, dificuldades de compreender a lógica de estudo, remotamente, querendo ou não, é um estudo mais solitário, diferentemente da construção coletiva de se estar no presencial, onde a interação entre todos é maior.

Os respondentes foram unânimes ao relatar a resistência dos alunos em abrir a câmera. E, algumas frases merecem destaque, a saber: respondente "A" - "Então, eu dava aula para um monte de bolinha que aparecia aqui embaixo no meu *Teams*"; (ii) respondente "B" - "A gente tinha que pedir, implorar, pelo amor de Deus, abram a câmera, falem alguma coisa"; respondente "D" - "o aluno: "Professora, a senhora já tá acabando? Porque tem paredão do BBB". Ele me interrompia... Ou, "Professora, não tá acabando não? Tem jogo do Flamengo".

Nesse sentido, os respondentes argumentaram que essa coisa de os alunos resistirem em abrir câmera se constituía quase uma cultura. O professor tinha que quase implorar para que os alunos abrissem as câmeras. O respondente "B" salienta que "é uma coisa que não faz sentido, porque no presencial, você está sendo visto... Por que que no remoto, você não abre a câmera, não utiliza a mesma lógica?" O fenômeno câmera fechada deve ser estudado no âmbito da psicologia. Assim, destacou-se a

dificuldade dos discentes em adaptar ao ensino remoto, indicando que esse modelo não caiu muito bem aos alunos de graduação em contabilidade.

Para o respondente "C", os alunos não têm uma maturidade ainda para trabalhar em um ambiente remoto. O respondente complementa: "Eles não tem maturidade...não tem como comparar com um aluno de pós-graduação. Então, o aluno ainda precisa amadurecer mais para ele poder fazer um *self-study*".

Assim, depreende-se que o resultado obtido no quesito "motivação do discente" corrobora com os achados da pesquisa citada por Collom e Cooper (2022). De acordo com os autores, no início do semestre de outono de 2020, pesquisas com estudantes universitários dos Estados Unidos revelaram aumento de intenções de abandonar a faculdade, sentimentos de ansiedade ou depressão e até ideações suicidas.

Para Hollister *et al.* (2022), o ensino à distância durante a pandemia teve um impacto na frequência das aulas ao vivo e na conexão entre colegas e instrutores. Além disso, os alunos tiveram problemas para gerenciar cargas de trabalho durante o aprendizado online. Os autores argumentam que os professores poderiam fazer uso, com mais frequência, de estratégias de engajamento para corresponder ao entusiasmo dos alunos, tais como recursos de bate-papo e enquetes. Por fim, os autores concluem que o aprendizado online pode ser envolvente para os alunos com as ferramentas certas.

Retorno à presencialidade

Este item visa destacar os principais pontos verificados no cenário pós-pandêmico na percepção dos docentes bem como suas percepções sobre os discentes.

Quanto ao retorno à presencialidade, o respondente "A" destacou que: (i) o retorno do ensino no formato presencial vivenciando ainda em um contexto de pandemia em uma sala cheia de alunos; (ii) o uso de máscara força a voz, porque tem que falar mais alto para que fique claro para os alunos, pois não há disponibilidade de ferramentas, a exemplo de microfone; (iii) verificou-se a necessidade de se repensar estratégias de sala de aula visando reter mais a atenção dos alunos, pois retornaram ao ensino presencial muito dispersos; (iv) no formato presencial, olhando para o aluno é possível perceber se ele está entendendo, perceber o que deu certo e o que não deu certo, e isso é uma percepção na hora da aula.

O respondente "B" argumenta que as atividades pós-pandemia é uma experimentação para todo mundo, uma nova adaptação dos alunos, dos professores e da universidade. Ademais, o respondente faz referência ao fato de se tratar de uma universidade pública, com o retorno à presencialidade, depois de

anos de redução orçamentária, principalmente recursos para investimento. Assim, o retorno à presencialidade está acontecendo em um cenário de desafios orçamentários e pedagógicos.

No que tange à percepção dos docentes sobre os discentes, o respondente "B" disse que houve a percepção de que os alunos ainda estão muito tímidos, reativos, um pouco mais motivados, mas ainda passando por um processo de significado. Eles estão construindo laços entre colegas que antes não existiam.

Para o respondente "C", os alunos estão bastante introvertidos, estão mais tímidos ao se manifestarem. A participação dos alunos é bastante elementar, bem pontuais. Ademais, os alunos não conseguem discutir, pois não estão lendo para aumentar a bagagem de discussão. Eles parecem que não tem motivação, estão bastante desinteressados, e tem feito muita coisa apenas para cumprir tabela e de forma muito elementar.

O respondente "D" relatou os seguintes pontos: (i) baixa frequência na aula presencial; (ii) muitos alunos com muitas questões particulares, inclusive de locomoção; (iii) muitos alunos que, voltando ao presencial, pegou muita disciplina para fazer e acabou não dando conta de todas as disciplinas; (iv) alunos vieram com muitas fragilidades de conteúdo; (v) os alunos continuam desmotivados ainda que no formato presencial.

O respondente "D" salientou, ainda, que muitos alunos relataram a necessidade de abandonar a graduação motivado por questões financeiras. Alguns argumentaram que não tinham dinheiro para pagar a passagem de ônibus para se locomoverem até a UnB. Outros alegavam que os pais perderam os empregos como consequência das medidas de quarentena, assim, a prioridade não era a dedicação ao curso de graduação, mas sim a busca por uma atividade rentável para complementar a renda familiar. Os relatos aqui obtidos corroboram com os achados de Gaioso (2005) e Souza e Tontini (2023) ao destacarem que as dificuldades financeiras do estudante se constitui em uma das principais motivações que causam a não permanência do discente em uma instituição de ensino superior.

Assim, cumpre destacar que os relatos dos docentes trouxeram diversas informações atinentes aos momentos de contingência. Duas entrevistas ultrapassaram o horário estipulado para sua realização, suscitando a ideia de que muito havia para ser revelado, ser compartilhado, ou seja, os docentes queriam e precisavam ser ouvidos.

O Quadro 3 mostra a matriz de codificação efetuada no NVivo, ou seja, a quantidade de referências por código e por respondente. Nesse sentido, verificou-se que o código "Avaliação de aprendizagem" registrou o maior número de referências, totalizando 50. Observou-se ainda que o respondente "D" é responsável por 26 manifestações acerca da temática.

A concentração das referências no quesito "Avaliação de aprendizagem" se justifica, haja vista que o instrumento de coleta de dados trouxe vários questionamentos específicos voltados para o tema consoante o objetivo da pesquisa. A análise de dados foi estratificada em duas fases, a saber: (i) avaliação de aprendizagem durante o isolamento social e (ii) avaliação de aprendizagem no período pós-pandemia.

Avaliação de aprendizagem

Quadro 3 - Matriz de Codificação

Códigos	Quantidade de referências por respondente				Total
	A	B	C	D	
1.Capacitação	5	7	2	4	18
2. Quantidade de trabalho	12	6	5	11	34
3. Flexibilizações das normas	7	3	2	14	26
4. Educação Continuada	9	3	3	3	18
5. Motivação do discente	1	5	2	8	16
6. Retorno à presencialidade	3	3	4	8	18
7. Avaliação de aprendizagem	10	7	7	26	50

Fonte: Elaboração própria. Software de base: NVivo (2024).

Percepções dos docentes acerca da avaliação de aprendizagem durante o isolamento social

No que tange à avaliação de aprendizagem do discente, a pesquisa revelou que foi um aspecto bem afetado durante a pandemia da Covid-19. Um dos respondentes fez alusão ao fato de que o sistema atual ainda é muito focado em prova. E, mesmo para o docente que quis adaptar o sistema para uma apresentação de trabalho, teve dificuldade, porque nem sempre o aluno tinha disponibilidade de estar no horário da aula, assim, ele teria dificuldade de apresentar o trabalho.

Nesse contexto, o respondente "A" argumenta que o grande problema nem foi a adaptação do sistema de avaliação. "Eu consigo colocar uma prova num questionário no *Moodle* ou eu consigo colocar uma prova num *form* do Google, numa boa. A grande questão é não ter a garantia de quem está fazendo a prova do outro lado" O respondente "A" relata que essa questão foi objeto de discussão no grupo entre os professores, ou seja, como garantir que a pessoa que está fazendo a prova é a pessoa que está efetivamente matriculada?

O docente em questão relatou que chegou à conclusão de ele não consegue controlar esse tipo de coisa, e afirma que: "O professor faz a parte dele, ensina, se adapta, e espera que o aluno do outro lado, que é alguém que está se preparando para ser um profissional, faça a parte dele". De acordo com o respondente "A", a avaliação de sua disciplina consistiu em aplicar as provas em um banco de questões por nível de dificuldade e por tipo de conteúdo, e aí o próprio sistema sorteia as questões para o aluno.

Então, as provas eram diferentes de um aluno em relação a outro, pelo menos parte dela era diferente. Além disso, era cobrado questões de intepretação e de raciocínio, porque se a prova envolver questões do tipo “decoreba”, não faz sentido, pois o aluno está com acesso ao material. Assim, o aluno tinha que saber aplicar o que ele tinha aprendido.

O respondente “B” salienta que “algumas atividades eu tive que simplificar, até porque todo mundo estava aprendendo no início, então eu realmente simplifiquei bastante a avaliação”. O respondente complementa que “ao mesmo tempo, todas as minhas turmas eu apliquei diversas atividades, mesmo sendo em um formato adaptado”.

Já o respondente “C” informou que os alunos não se dedicaram às aulas online na mesma proporção daquelas realizadas de forma presencial resultando em um desempenho aquém do esperado.

O respondente “D” destacou duas preocupações a respeito da temática: (i) utilização de ferramentas tecnológicas pelos alunos visando o compartilhamento, em tempo real, do teor das provas; e (ii) aprovação de um aluno em uma disciplina que é pré-requisito (geralmente ministrada no início do curso) sem o domínio do conteúdo, gerando impactos quando da realização das disciplinas posteriores.

Os achados do trabalho de Sangster, Stoner e Flood (2020) corroboram com os dizeres dos respondentes ao relatarem preocupações referentes à realização dos exames pelos discentes sem vigilância presencial. Em alguns casos, reconhecendo que havia muito risco de trapaça, uma mudança foi feita para outras formas de avaliação. Em outros, a importância de ter um exame foi mantida e a tecnologia de supervisão foi usada, ou o bloqueio de *software* foi usado para tentar impedir que os alunos mudassem o exame para algum lugar onde pudessem encontrar as respostas. No entanto, muitos decidiram viver com os riscos, prosseguindo com exames de livro aberto não supervisionados, usando as tecnologias já em uso.

Nesse contexto, Sangster, Stoner e Flood (2020, p. 443) levantam a seguinte questão: “o que há de tão especial em um exame que os mesmos objetivos de aprendizagem não podem ser avaliados de outras maneiras?” A resposta a essa pergunta sempre foi: "para que saibamos que o aluno realmente escreveu as respostas". Os autores argumentam que “talvez seja hora de abraçar o mundo moderno e encontrar soluções que funcionem”, em vez de insistir em uma tradição que incentiva a memorização, o aprendizado superficial e penaliza aqueles que têm dificuldades de se expressar de forma rápida, clara e coerente por escrito. Por fim, os autores salientam que há uma necessidade de pesquisas futuras para explorar uma ampla gama de questões relativas a exames e outras formas de avaliação em contabilidade.

No que se refere aos desafios verificados na aplicação da avaliação de aprendizagem durante o isolamento social, o respondente “A” destacou o seguinte: (i) impossibilidade de se realizar discussão em sala de aula, havendo necessidade de adaptação de realização discussão mais lenta através de fórum;

e (ii) a questão de garantir que a pessoa que está fazendo as tarefas (questionário, prova) é a pessoa que está efetivamente matriculada.

O respondente "C" fez alusão à limitação dos alunos. O docente argumenta que, embora eles tivessem muito mais acesso às ferramentas, talvez eles não tenham desenvolvido os trabalhos, mas simplesmente replicado. E as replicações são detectadas por meio de ferramentas para esse fim. Os alunos perderam muito tempo, talvez assistindo a aulas gravadas com velocidade aumentada. O docente salienta, ainda, que os alunos de graduação precisam de ensino na modalidade presencial e não remota.

Nesse contexto, a pesquisa de Hollister *et al.* (2022) revelou que uma quantidade maior de alunos aproveitaram as opções gravadas com o aprendizado online, ou seja, as aulas assíncronas. De acordo com os autores, uma pesquisa com alunos de medicina de *Harvard* indica uma preferência pela opção gravada devido à capacidade de aumentar a velocidade do vídeo da aula e evitar a fadiga.

Quanto às oportunidades, o respondente "A" destacou que o isolamento social oportunizou o uso de gamificação (jogos com o conteúdo), ainda que de forma insipiente (inovação). O respondente "B" ressaltou o uso de 100% das plataformas (*Moodle* e *Teams*), eliminando o uso de papel, contribuindo para a sustentabilidade do planeta. O respondente "C" relatou que o tempo que era destinado ao deslocamento para a UnB foi alocado para a realização de pesquisas e desenvolvimento de novos projetos. O respondente "D" verificou que alguns discentes se destacaram no sentido de repassar conteúdo para os colegas, ou seja, eles "traduziam" falas dos professores na linguagem dos alunos propiciando um ambiente favorável ao aprendizado.

O processo de ensino-aprendizagem no curso de Ciências Contábeis tem trilhado um caminho cada vez mais em direção ao uso de recursos tecnológicos. Nesse sentido, Hanaysha, Shriedeh e In'airat (2023) recomendam o uso de gamificação como uma abordagem pedagógica para envolver os alunos e melhorar suas experiências de aprendizagem. O papel do professor durante o jogo deve ser o de um consultor técnico. Assim, é fundamental que os educadores tenham uma profunda compreensão de como navegar no ambiente de jogo. Os autores salientam ainda que a qualidade da equipe acadêmica afeta significativamente o engajamento dos alunos e o desempenho acadêmico.

Assim, verificou-se a necessidade de o docente se reinventar, buscando reorganizar suas atividades do dia a dia no sentido de melhor alocação do tempo, inclusive aprender a lidar com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Percepções dos docentes acerca da avaliação de aprendizagem no período pós-pandemia

Quanto aos desafios concernentes à avaliação de aprendizagem no período pós-pandêmico, o respondente "B" ressaltou a questão de não perder a maturidade adquirida durante a pandemia, não

deixar de lado a experimentação vivenciada do uso de diversas tecnologias no ensino-aprendizagem. Voltar para a presencialidade, sim, mas sem abandonar o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

Para o respondente "C", mudar método de avaliação vai depender da disciplina. Tem disciplina mais teórica, disciplina mais prática, disciplina mais receptiva e mais interativa. Cada disciplina vai trabalhar da forma que consiga extrair o melhor resultado. O respondente complementa dizendo o seguinte: "o que pode ser inserido aí são metodologias ativas, jogos, tem sido muito tecnicista. Mas o que precisa mesmo é... os alunos terem um pouquinho mais de automotivação para poder chegar lá".

O respondente "D" faz menção ao desafio relacionado à responsabilidade em avaliar um aluno no sentido de que ele não conseguiu atingir um nível mínimo necessário para seguir adiante por conta de um desempenho aquém no período pandêmico. Ou seja, aprovar o discente sem o conhecimento necessário impactará sua performance nos semestres subsequentes, pois se trata de disciplina que depende do domínio do conteúdo pelos alunos para prosseguir para os semestres seguintes.

No que se refere às oportunidades, o respondente "A" ressaltou que os jogos, iniciados durante a pandemia, podem ser utilizados no formato presencial. Para tanto, verifica-se a necessidade de buscar qualificação em tecnologia da informação visando dar continuidade na utilização dos jogos.

O respondente "B" destacou que, na presencialidade: mesclar métodos tradicionais com metodologias ativas; revisitar as práticas docentes, que não podem ser as mesmas pré-pandemia, considerando toda a experimentação vivenciada (mergulho em um ambiente de metodologias ativas); e não descartar todo aprendizado adquirido no período de isolamento social.

O respondente "D" exemplificou alunos motivados almejando recuperar o tempo perdido, alunos fazendo perguntas sobre o conteúdo nos corredores da universidade e alunos querendo fazer pesquisa. Então, o docente vê esses exemplos como uma oportunidade no sentido de que esses alunos que estão com muita energia, muito motivados, contaminem positivamente os demais. Além disso, o respondente "D" enxerga a vivência de universidade como algo que motiva muito o aluno. Assim, os alunos começam a retroalimentar a energia positiva da universidade.

Nesse contexto, verifica-se que a busca pela formação/qualificação em TI visando a utilização de ferramentas alternativas no processo avaliativo é um elemento salientado pelos docentes. Para Hanaysha, Shriedeh e In'airat (2023), as instituições de ensino superior devem investir em melhores recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e fornecer formação aos professores para melhorar suas competências visando oferecer a melhor experiência de aprendizagem para os alunos.

A presente seção tratou da descrição e análise de dados averiguados nesta pesquisa. A próxima seção consiste na apresentação das considerações finais que destacará os resultados relevantes advindos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo consiste em investigar quais os desafios e as oportunidades inerentes à avaliação de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis no contexto da pandemia da Covid-19 na percepção dos docentes.

Dentre os desafios apontados pelos docentes, destacam-se os seguintes: utilização de ferramentas tecnológicas pelos alunos visando o compartilhamento do teor das provas e aprovação de um aluno em uma disciplina que é pré-requisito sem o domínio do conteúdo, gerando impactos quando da realização das disciplinas posteriores.

Os docentes destacaram as seguintes oportunidades: uso de gamificação (jogos com o conteúdo) e o uso de 100% das plataformas (*Moodle* e *Teams*), eliminando o uso de papel, contribuindo para a sustentabilidade do planeta.

Ademais, a pesquisa possibilitou a investigação acerca dos impactos no processo de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis no contexto da pandemia na percepção dos docentes. Entre os achados, observou-se, sob a perspectiva do docente, aumento considerável das atividades e consequente redução do tempo. No que tange à percepção sobre o discente, destacou-se a falta de motivação como um dos principais problemas.

O estudo revelou a necessidade de qualificação pelo docente em Tecnologia da Informação (TI) visando a utilização de ferramentas alternativas no processo avaliativo de modo a proporcionar melhorias das ferramentas existentes e criação de novas, a exemplo do uso dos games.

Outro ponto destacado na pesquisa foi no sentido de não perder a maturidade adquirida durante a pandemia, não deixar de lado a experimentação obtida quanto ao uso de diversas tecnologias. Assim, no caso das avaliações a ideia é acrescentar o uso de ferramentas de apoio, mediadas pelas ferramentas de apoio usadas de forma online àquelas que já existiam no formato presencial.

O estudo revelou ainda que a contabilidade tem sido impactada pelas mudanças tecnológicas ocorridas de forma acelerada em todo o mundo. Nesse sentido, verificou-se a existência de lacunas entre o ensino contábil nas universidades e o perfil exigido para o contador no mercado de trabalho. Dessa forma, seria de se pensar em promover parcerias entre as universidades e as empresas, entidades de classes profissionais, organizações da sociedade civil e governos no intuito de se construir um ensino-

aprendizado voltado para atender as demandas existentes por contadores qualificados reduzindo as disparidades encontradas entre a teoria e a prática. Ademais, seria de se fortalecer a internacionalização no âmbito das instituições de ensino superior.

Adicionalmente, a pesquisa revelou que, a experiência advinda da pandemia enseja reflexões no sentido de repensar o modelo de pós-graduação em ciências contábeis, visto se tratar de curso que não exige atividades de laboratório, se mantendo mais a nível de discussão. Ressalta-se que as turmas são menores e, os alunos de mestrado e doutorado participam da aula ativamente. Além disso, ensejaria redução de custos advindos da locomoção para as universidades, especialmente para os alunos oriundos de outras cidades ou Unidades Federativas.

Importa salientar que uma das limitações referente ao estudo foi o tempo reduzido para a coleta de dados como um todo. Ressalta-se que alguns docentes foram contactados, mas sinalizaram estarem com a agenda lotada no período proposto para a realização das entrevistas. Assim, outra limitação da pesquisa foi o número reduzido da amostra frente ao total de docentes que atuam na graduação do curso de Ciências Contábeis na UnB.

Por fim, para futuras pesquisas, sugere-se aumentar o número da amostra, bem como expandir a pesquisa para outras Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de se estabelecer uma comparabilidade no que concerne à percepção dos docentes no contexto da pandemia.

REFERÊNCIAS

ADEOYE-OLATUNDE, O. A.; OLENIK, N. L. “Research and scholarly methods: Semi-structured interviews”. **Journal of the American College of Clinical Pharmacy**, vol. 4, n. 10, 2021.

AL-HATTAMI, H. M. “University accounting curriculum, it, and job market demands: evidence from Yemen”. **Journal Sage Open**, vol. 11, n. 2, 2021.

AL-HTAYBAT, K.; VON ALBERTI-ALHTAYBAT, L.; ALHATABAT, Z. “Educating digital natives for the future: Accounting educators’ evaluation of the accounting curriculum”. **Accounting Education**, vol. 27, n. 4, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 7, 2020.

BARROSO, D. V.; FREITAS, S. C.; OLIVEIRA, J. S. C. “Exame do CFC e Educação Contábil: análise das características das IES e seus índices de aprovação”. Revista de **Educação e Pesquisa em Contabilidade**, vol. 14, n. 1, 2020.

BITTENCOURT, H. R.; CASARTELLI, A. O.; RODRIGUES, A. C. M. “Sobre O Índice Geral de Cursos (IGC)”. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 14, n. 3, 2009.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. "Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior". **Cairu em Revista**, n. 4, 2014.

BRASIL. "COVID-19: Painel Coronavírus". **Gov.br** [2024]. Disponível em:<www.gov.br>. Acesso em: 02/08/2024.

BRASIL. "Pesquisa Social UnB: condições para retomada do calendário acadêmico". **Gov.br** [2020] Disponível em: <www.unb.br>. Acesso em: 02/08/2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/08/2024.

BRASIL. **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Brasília: Planalto, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02/08/2024.

BRITO, M. R. F. "O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação". **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 13, n. 3, 2010.

CFC - Conselho Federal de Contabilidade. **Resolução CFC n. 1.486, de 15 de maio de 2015**. Brasília: CFC, 2015. Disponível em: <www.cfc.org.br>. Acesso em: 02/08/2024.

COLLOM, G. D.; COOPER, A. "Tuition-Free College in the Context of COVID-19: TN Reconnect Adult Student Narratives". **Journal of Student Financial Aid**, vol. 51, n. 1, 2022.

CORBUCCI, P. R. "Desafios na educação superior e desenvolvimento no Brasil". **Textos Ipea**, n. 1287, 2007.

DECOITO, I.; ESTAITEYEH, M. "Online teaching during the COVID-19 pandemic: exploring science/STEM teachers' curriculum and assessment practices in Canada". **Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research**, vol. 4, n. 8, 2022.

DUARTE, E. N. *et al*. "Estratégias metodológicas adotadas nas pesquisas de iniciação científica premiadas na UFPB: em foco a série "Iniciados"". **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, vol. 14, n. 27, 2009.

FERREIRA, C. O. *et al*. "Desempenho acadêmico dos discentes de graduação em ciências contábeis: relação entre os resultados obtidos no exame de suficiência do CFC e a nota no ENADE". **ForScience**, vol. 10, n. 1, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil** (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2005.

GARCÍA SOTO, G. Y.; GARCÍA LOPEZ, R. I.; LOZANO RODRIGUEZ, A. "Calidad en la educación superior en línea: un análisis teórico". **Educación**, vol. 44, n. 2, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GLAZER, N. "Formative plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses: Why Both?". **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, vol. 26, n. 2, 2014.

GODOY, A. S. “Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais”. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 35, n. 3, 1995.

GRIBOSKI, C. M.; PEIXOTO, M. C. L.; HORA, P. M. “Avaliação externa, autoavaliação e o PDI”. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, vol. 23, n. 1, 2018.

GUERRERO JIRÓN, J. R.; VITE CEVALLOS, H.; FEIJOO VALAREZO, J. M. “Uso de la Tecnología de Información y Comuni-cación y las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento en tiempos de Covid-19 en la educación superior”. **Revista Conrado**, vol. 16, n. 77, 2020.

HAN, H. *et al*. “Accounting and auditing with blockchain technology and artificial Intelligence: A literature review”. **International Journal of Accounting Information Systems**, vol. 48, 2023.

HANAYSHA, J. R.; SHRIEDEH, F. B.; IN’AIRAT, M. “Impact of classroom environment, teacher competency, information and communication technology resources, and university facilities on student engagement and academic performance”. International **Journal of Information Management Data Insights**, vol. 3, n. 2, 2023.

HOBOLD, M. S.; MATOS, S. S. “Formação continuada: o processo de incorporação das novas tecnologias de informação e comunicação no trabalho do professor universitário”. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 30, 2010.

HODGES, C. *et al*. “The difference between emergency remote teaching and online learning”. **Educause Review**, vol. 21, 2020.

HOLLISTER, B. *et al*. “Engagement in Online Learning: Student Attitudes and Behavior During COVID-19”. **Frontiers in Education**, vol. 7, 2022.

ICAEW. “Blockchain and the future of accountancy”. **ICAEW** [2018]. Disponível em: <www.icaew.com>. Acesso em: 04/11/2024.

ISMAIL, S. M. *et al*. “Formative vs. summative assessment: impacts on academic motivation, attitude toward learning, test anxiety, and self-regulation skill”. **Language Testing in Asia**, vol. 12, n. 40, 2022.

LEMAY, D. J.; BAZELAIS, P.; DOLECK, T. “Transition to online learning during the COVID-19 pandemic”. **Computers in Human Behavior Reports**, vol. 4, 2021.

MARQUES, R. “O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da covid-19”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 6, n. 16, 2021.

MCGAUGHEY, F. *et al*. “‘This can’t be the new norm’: academics’ perspectives on the COVID-19 crisis for the Australian university sector”. **Higher Education Research and Development**, vol. 41, n. 81, 2021.

MIRANDA, G. J. *et al*. “Enade: os estudantes estão motivados a fazê-lo?”. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, vol. 13, n. 1, 2019.

NAÇÕES UNIDAS. “The Sustainable Development Goals Report”. **ONU** [2022]. Disponível em: <www.un.org>. Acesso em 02/08/2024.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. “TIC’S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno”. **Pedagogia em Ação**, vol. 7, n. 1, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

POLIDORI, M. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; BARREYRO, G. B. "SINAES: perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 14, n. 53, 2006.

PYO, J. *et al*. "Qualitative Research in Healthcare: Necessity and Characteristics". **Journal of Preventive Medicine & Public Health**, vol. 56, 2023.

QSR INTERNATIONAL. "NVivo 10 for Windows". **QSR International** [2014]. Disponível em: <www.qsrinternational.com>. Acesso em: 16/10/2024.

RAMÍREZ-GUTIÉRREZ, Z.; BARRACHINA-PALANCA, M.; RIPOLL-FELIU, V. "Eficiencia en la educación superior. Estudio empírico em universidades públicas de Colombia y España". **Revista de Administração Pública**, vol. 54, n. 3, 2020.

RINALDI, L. "Accounting and the COVID-19 pandemic two years on: insights, gaps, and an agenda for future research". **Accounting Forum**, vol. 47, n. 3, 2023.

SALLABERRY, J. D. *et al*. "Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis". **Revista Docência Ensino Superior**, vol. 10, 2020.

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B. "Insights into accounting education in a COVID-19 world". **Accounting Education**, vol. 29, n. 5, 2020.

SANTOS, V. A. *et al*. "O uso das ferramentas digitais no ensino remoto acadêmico: desafios e oportunidades na perspectiva docente". **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió: Editora Realize, 2020.

SENHORAS, E. M. "Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 2, n. 5, 2020.

SOUZA, C. N. P.; BARRETO, T. V. GOMES FILHO, A. S. "Percepção Docente sobre o Exame de Suficiência Contábil: Um Estudo em uma Instituição de Ensino Superior do Município de Icó". **Id On Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, vol. 13, n. 43, 2019.

SOUZA, J. C. L.; TONTINI, G. "Apego emocional e confiança na relação professor-aluno: impactos na permanência de estudantes universitários em um contexto pré-pandêmico". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 14, n. 40, 2023.

SURIANTI, M. "Development of accounting curriculum model based on industrial revolution approach". **Research Journal of Finance and Accounting**, vol. 11 n. 2, 2020.

TAVARES, M. C. *et al*. "Challenges of education in the accounting profession in the Era 5.0: A systematic review". **Cogent Business and Management**, vol 10, n. 2, 2023.

UNESCO. "**1**.3 billion learners are still affected by school or university closures, as educational institutions start reopening around the world, says UNESCO". **Unesco** [2020]. Disponível em: <www.unesco.org>. Acesso em 23/10/2024.

VALE, J. *et al*. "Management accounting and control in higher education institutions: a systematic literature review". **Administrative Sciences**, vol. 12, n. 14, 2022.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. "Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 17, n. 52, 2017.

WHEELAHAN, L.; MOODIE, G. "Analysing micro-credentials in higher education: a Bernsteinian analysis". **Journal of Curriculum Studies**, vol. 53, n. 2, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VI | Volume 19 | Nº 57 | Boa Vista |2024

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima