



263

ENSINO REMOTO E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXISTE UM CAMINHO?

Bacharel/Bachelor Antenor Marucci Júnior, Bacharel/Bachelor Vinícius Ribeiro da Silva, Doutor/Ph.D. Elisabeth de Oliveira Vendramin [ORCID iD](#), Doutor/Ph.D. Marcielle Anzilago [ORCID iD](#)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brazil

Doutor/Ph.D. Elisabeth de Oliveira Vendramin

[0000-0002-9082-2256](#)

Programa de Pós-Graduação/Course

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Esan/UFMS

Doutor/Ph.D. Marcielle Anzilago

[0000-0001-5412-0786](#)

Programa de Pós-Graduação/Course

Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis - Esan/UFMS

Resumo/Abstract

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Brasileiras acerca da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto. Para atingir tal objetivo, foram aplicados questionários, disponibilizados na plataforma *Google Forms* e enviados via e-mail para professores lotados em IES Públicas Brasileiras. Os dados coletados foram analisados e os principais resultados apontam que os professores possuem dificuldade em ministrar as aulas no ensino remoto emergencial com aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, muito porque existe a falta de empenho por parte dos alunos, atrelado ao baixo *feedback* dos mesmo a respeito das aulas e do conteúdo apresentado. Ademais, outros fatores como instabilidade de internet, espaços reduzidos para ministrar as aulas, falta de recursos digitais, foram barreiras observadas pelos professores. Dessa forma, o presente estudo contribui com as instituições de ensino superior que estão adotando o ensino remoto ou pretendem adotar um ensino híbrido, no intuito de combater os obstáculos para uma utilização mais eficaz de metodologias ativa de aprendizagem.

Modalidade/Type

Iniciação Científica / Undergraduate Paper

Área Temática/Research Area

ENSINO REMOTO E METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: EXISTE UM CAMINHO?

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar a percepção dos professores dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Brasileiras acerca da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto. Para atingir tal objetivo, foram aplicados questionários, disponibilizados na plataforma *Google Forms* e enviados via e-mail para professores lotados em IES Públicas Brasileiras. Os dados coletados foram analisados e os principais resultados apontam que os professores possuem dificuldade em ministrar as aulas no ensino remoto emergencial com aplicação das metodologias ativas de aprendizagem, muito porque existe a falta de empenho por parte dos alunos, atrelado ao baixo *feedback* dos mesmo a respeito das aulas e do conteúdo apresentado. Ademais, outros fatores como instabilidade de internet, espaços reduzidos para ministrar as aulas, falta de recursos digitais, foram barreiras observadas pelos professores. Dessa forma, o presente estudo contribui com as instituições de ensino superior que estão adotando o ensino remoto ou pretendem adotar um ensino híbrido, no intuito de combater os obstáculos para uma utilização mais eficaz de metodologias ativa de aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Tecnologia; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Pandemia; Ciências Contábeis.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior na área de Ciências Contábeis, tem buscado a cada dia se aperfeiçoar e se adaptar a um modelo de formação que suporte o novo perfil de egresso necessário para atender as demandas da profissão contábil atualmente. Tal perfil, contempla o trabalho em equipe, a proatividade, a capacidade de tomar decisões, as *soft skills*, entre outras (Nagib & Silva, 2019). Como então formar esse profissional dinâmico e preparado?

Diante de tal contexto reforça-se a necessidade da coerência pedagógica no planejamento e gestão do currículo do curso - que compreende o planejamento do curso como um todo, de cada disciplina isolada e no contexto do curso, no perfil do egresso que o curso se propõe formar, para então pensar nas aulas em si. Ciente do objetivo pedagógico de cada aula, o professor precisa olhar para a gama de estratégias de ensino e eleger aquela que melhor ajudará no processo de ensino e de aprendizagem, para que tal objetivo seja atingido (Verdum, 2013).

De forma geral, existem os métodos passivos de ensino, nos quais o aluno é um sujeito passivo no processo, ou seja, ele espera que o professor transmita todo o conhecimento enquanto o aluno apenas observa, escuta, faz anotações e espera o dia da prova. Esse contexto é o que Freire (2001) define como Educação Bancária. Nele, existe pouco ou quase nada de envolvimento do aluno. São aulas em formato de palestra, nas

quais fica clara a hierarquia entre Professor e Aluno, sendo o Professor o detentor do conhecimento.

Em contraponto, tem-se os métodos ativos de ensino, nos quais o aluno é chamado a ser protagonista - não sozinho, mas em conjunto com o docente e com seus colegas - nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse cenário, o aluno se envolve nas atividades propostas, faz suas pesquisas, se reúne em grupos, participa de discussões, argumenta, troca experiências, tudo com a orientação do professor, que passa então a ter um papel de facilitador nesse processo (Masetto, 2012).

Nesse sentido, não tem como dizer qual método de ensino é melhor ou pior, visto que cada um tem objetivos e finalidades diferentes para fins pedagógicos. Assim, cabe ao professor, escolher e aplicar a estratégia que melhor vai facilitar o alcance dos objetivos educacionais definidos para determinada aula. Nessa direção, o professor pode usar, ao longo de sua disciplina, diferentes métodos de ensino, visando abranger os diversos estilos de aprendizagem (Meurer, Pedersini, Antonelli & Voese, 2018).

O ano de 2020 foi um ano cheio de desafios em todas as áreas da vida humana, e também na área educacional. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a Pandemia causada pelo novo coronavírus, chamado de Sars-Cov-2. Tal declaração, foi apresentada junto com um protocolo de recomendações, como o uso máscaras, uso de luva, higienização constante das mãos, e principalmente, distanciamento social (Fernandes, 2021). Esse cenário, provocou a proibição de atendimento ao público por diversas empresas, a suspensão das aulas presenciais, a necessidade de ficar cada um em sua casa, sem convívio social, nem mesmo com parentes.

Assim, as pessoas, as empresas, o mercado, as IES, as cidades, todos foram obrigados a se reinventar, em meio a um cenário de caos, de incertezas, de medo. No início pensou-se que duraria pouco tempo - alguns dias ou semanas - mas não foi isso que aconteceu, a situação se estendeu por vários meses. Cada setor teve um impacto e seguiu caminhos diversos, na tentativa de continuar com as atividades da forma mais segura para todos. Especificamente nas IES, foi necessário a suspensão imediata das aulas presenciais e, pouco a pouco, cada IES foi se adaptando ao que foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE consiste em um ensino feito com o uso de Tecnologias Educacionais, como plataformas de reunião online, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e-mail, whatsapp, plataforma de vídeos gravados, entre outras. Cada IES e professores se adaptaram de acordo com sua realidade e seus recursos disponíveis.

Nesse sentido, o contexto apresentado leva a refletir sobre como os professores dos cursos de Ciências Contábeis tem percebido e praticado a utilização das metodologias ativas de ensino nesse período. Assim, o presente estudo tem o objetivo de analisar a percepção de professores dos cursos de Ciências Contábeis de IES Públicas Brasileiras acerca da utilização das metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto.

Para atingir o objetivo proposto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: i) Levantar quais plataformas digitais os professores utilizaram para realização das aulas no modo ERE; ii) Levantar quais são as metodologias de ensino que os professores utilizaram no ERE; iii) Identificar se houveram dificuldades, na percepção dos professores, no processo de transição do ensino presencial para o ERE, especificamente no âmbito das metodologias de ensino; iv) Compreender como tem sido a aplicação de Metodologias Ativas no ERE.

A presente pesquisa se justifica tendo em vista o caráter prolongado da necessidade do ERE e as possíveis mudanças educacionais provenientes de tal período. Centenas de acadêmicos seguiram seus estudos nessa modalidade, muitos finalizaram seu curso superior nesse período e outros tantos ingressaram no ensino superior durante o ERE. Dado que os cursos têm um desenho para o formato presencial e que apenas foram ajustados para permanecer um período no ERE, se faz necessário entender as mudanças adotadas nos processos de ensino, para analisar os possíveis impactos do ERE na formação profissional dos alunos e em mudanças futuras, como por exemplo um ensino híbrido.

No campo teórico, o presente estudo contribui para as reflexões acerca da pedagogia que detalha a aplicação dos diversos métodos de ensino. Existe uma literatura vasta sobre a aplicação dos métodos no ensino presencial, e outra literatura vasta direcionada ao Ensino à Distância (EaD). Mas o ERE é novo, se encaixa em um contexto diferente e não antes vivido pela humanidade atual, qual seja, o contexto pandêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 METODOLOGIA ATIVA DE APRENDIZAGEM

A metodologia ativa de aprendizado faz com que o discente tenha curiosidade em resolver os problemas, e isso impacta na construção de uma atitude de iniciativa do aluno em seu processo de aprendizagem. Diante do problema, o aluno exercita a motivação, visto que o mesmo estará estimulado em solucionar o presente impasse (Mitre, 2008).

A prática da metodologia ativa de aprendizagem está voltada ao aluno, ele é o indivíduo que irá sofrer a ação de modo direto. Isso porque, nessa prática, existe uma interação entre aluno e professor e entre alunos e alunos, troca de informações diretas por meio de seminários, roda de conversas, teatros, estudos de caso, trabalhos em grupos que fornecem uma rica propagação de informações (Silva & Bruni, 2017).

Isso corrobora com a ideia de Barbosa e Moura (2013), que afirmam que a aprendizagem ativa acontece no momento em que o discente se envolve com o assunto estudado, não só ouvindo o docente, mas também absorvendo de forma prática o conteúdo, através de perguntas, discussões. Assim, somado com a atitude do aluno de querer aprender isso gera o conhecimento, ou seja, há toda uma construção, um processo de aprendizado.

Segundo Mota e Rosa (2018) a metodologia ativa de aprendizagem teria surgido na década de 1980, com o intuito de dar luz às dificuldades apresentadas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Viu-se a necessidade do discente não apenas esperar e receber as informações, mas sim ele mesmo procurar ser atuante e participante dessa geração de conhecimento.

Ao falar de metodologia ativa de aprendizado é inevitável fazermos a diferenciação da metodologia passiva. A prática passiva, também conhecida como tradicional, possui como sujeito principal o professor, visto que o mesmo compartilha as informações de maneira expositiva, com vasta aplicação de questionários, provas, e cópia intensa de conteúdos, o que reduz consideravelmente a inter-relação dos alunos e com os professores (Silva & Bruni, 2017).

Semelhantemente a ideia de Freire (1970), o educador não passa de um transmissor de conhecimento e injeta essas informações de modo mecânico aos educandos, sem dar a possibilidade de criação do saber ou transformação do mesmo. Esse

evento é chamado por ele de “Educação Bancária”, visto que os alunos são meramente depósitos de conteúdo, recipientes utilizados para o armazenamento das informações por parte dos depositantes, no caso, os professores.

Com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, e como consequência, aprimorar o desenvolvimento dos alunos, cientistas começaram a estudar alternativas para as metodologias passivas, surgindo então as metodologias ativas de aprendizagem. Nas últimas décadas foram feitos diversos estudos com tais metodologias, as quais foram testadas nos diversos níveis de ensino (Dockett & Mestre, 2014). A seguir serão relatados alguns métodos de metodologias ativas.

O primeiro se chama *Peer Instruction* – Instrução pelos Colegas, essa metodologia baseia-se na cooperação entre os colegas. Criada por Eric Mazur, o professor trará uma questão de múltipla escolha relacionada ao conteúdo da aula e individualmente os alunos marcam a resposta. Se a porcentagem de acerto for superior a 70% o professor pode dar continuidade em outros conceitos aplicando o mesmo critério, entretanto se for inferior a 70% cabe ao professor dar de 2 a 5 minutos aos alunos para discutirem entre si -grupo de 2 a 5 colegas - e assim repensar em uma nova resposta (Mazur & Hilborn, 1997).

Outra metodologia ativa é a *Just-in-time Teaching* - Ensino sob Medida. Nesse modelo o professor prepara os alunos para aula, através de exercícios que são postados na web. Esses exercícios em formato de tarefas devem ser entregues até algumas horas antes da aula, com isso o docente tem a possibilidade de na aula em si, focar em um conceito ou parte do conteúdo onde constatou maior dificuldade dos alunos, fazendo assim maior proveito e maximização do conteúdo abordado (Novak, 1999).

O modelo *Team-based learning* - Aprendizagem Baseada em Times é baseado em quatro elementos, mediante esses elementos é formado grupos entre os colegas, todos os integrantes são responsáveis pelo seu aprendizado e aprendizado dos seus companheiros de grupo. Após a realização das atividades é dado um retorno imediato a respeito das atividades para ciência dos alunos e, por fim, o último elemento busca promover o trabalho em equipe entre os colegas, ademais gerar aprendizagem dos tópicos estudados.

Vale também destacar a sala de aula invertida - *Flipped classroom* - essa metodologia ficou bastante em evidência e utilizada com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Com acesso a esses dispositivos, o aluno passa a obter o conhecimento antes mesmo de estar em sala de aula, visto que os conteúdos são passados através dos TDIC. A sala de aula seria o local para colocar em prática aquilo que já foi visto, o qual facilita ao professor identificar onde se faz presente as maiores dificuldades dos discentes (Valente, 2018).

2.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A educação a distância (EaD) é um meio digital pelo qual os alunos conseguem ter acesso às aulas, por meio de equipamentos eletrônicos. Em virtude dessa modalidade, existe a possibilidade de o aluno administrar melhor seu tempo em relação aos estudos, elencando o horário adequado para realização das atividades e aulas quando possível (Farias, 2013).

Farias (2013) ainda afirma que tal método de ensino deixa o professor como um colaborador, auxiliando os discentes através dos meios digitais. Já por parte dos alunos, tal variante de aprendizado incumbe a responsabilidade do mesmo a adquirir o conhecimento, dessa forma gerando autonomia no processo de conhecimento.

A forte demanda e expansão do EaD nos últimos anos podem ser explicadas pelo aumento da cobrança na formação ou qualificação profissional no mercado de trabalho. Somado com a falta de tempo das pessoas, visto que muitas não têm a possibilidade de um estudo integral, optam assim a desfrutar essa prática a distância (Benakouche, 2000)

Diferente da EaD, para Hodges (2020), o ensino remoto emergencial não passa de uma modalidade repentina, causada justamente pela proliferação e conseqüentemente a pandemia da Covid-19. Já para Barros, Henriques e Moreira (2020), essa transição causada pelo momento atípico vivenciado trouxe uma mudança no ensino. Onde os professores acabaram se tornando *youtubers*, gravando videoaulas para os alunos, somado a adaptação tanto por parte dos professores como por parte dos alunos nas plataformas digitais, como *Moodle*, *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*.

Em 2020, devido ao aumento dos casos do coronavírus (COVID-19) no Brasil, fez com que o Governo Federal divulgasse através da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOC), a aplicação do Ensino Remoto Emergencial, suspendendo as aulas presenciais por 30 dias. Com o agravamento da COVID-19, vieram outras Portarias como a nº 345, de 19 de março de 2020, e a de nº 473, de 12 de maio de 2020, prorrogando sempre no período de 30 dias, até que em 16 de junho de 2020 através da portaria nº 473, o MEC autorizou o Ensino Remoto Emergencial.

Ademais, vale ressaltar que as medidas aplicadas não foram exercidas por todas as universidades ao mesmo tempo. Cada IES adotou o Ensino Remoto Emergencial de acordo com o tempo que achasse necessário. Algumas IES migraram imediatamente para o ERE, concedendo cerca de 15 dias de prazo para os professores se adaptarem ao novo formato. Enquanto outras IES ficaram por cerca de 6 meses com o calendário letivo suspenso, enquanto o assunto era discutido nas diversas instâncias da IES, as quais desenhavam possibilidades para o retorno das aulas no formato ERE.

O fato é que em algum momento, todas as IES no Brasil retomaram suas aulas na modalidade ERE, e os docentes fizeram as adaptações necessárias para continuar as aulas sem perder qualidade no ensino, sempre com o foco de buscar o melhor método de ensino que atenda ao objetivo educacional de aula proposta.

2.3 ESTUDOS ANTERIORES

Os estudos da metodologia ativa de aprendizagem na área contábil ainda são pouco abordados (Soares, 2008), entretanto com o passar dos anos houve uma crescente demanda. Dessa forma foi possível relacionar o impacto dessa metodologia através de alguns estudos realizados por Nagib e Silva (2019), Bruni e Gibaut (2020), Arruda e Siqueira (2020) e Ries, Rocha e Silva (2020) que conseguiram obter resultados interessantes.

Nagib e Silva (2019) contribuíram com um estudo que tinha como objetivo analisar a relação entre a adoção de metodologias ativas, o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em contabilidade. Utilizaram um questionário online e análise descritiva e de variância (ANOVA) para tratamento dos dados. Os autores obtiveram como resultado e puderam evidenciar que o ciclo de vida docente, a qualificação pedagógica e a qualificação profissional estão positivamente relacionadas com a adoção de metodologias ativas, ao passo que a qualificação acadêmica está negativamente relacionada com essa adoção. É importante ressaltar que o presente

trabalho procura entender o impacto da transição do ensino presencial para o ensino remoto, diferenciando-se assim do objetivo deste estudo apresentado.

O estudo de Bruni e Gibaut (2020) compararam as práticas pedagógicas no ensino de Contabilidade, apresentadas como ativas ou passivas, motivação acadêmica e nível percebido de aprendizagem. O objetivo era identificar se a metodologia ativa poderia interferir na motivação do discente. A pesquisa envolveu 490 estudantes de Ciências Contábeis de quatro instituições de ensino superior da Bahia. Os dados foram coletados através de questionários distintos (práticas pedagógicas ativas e práticas pedagógicas passivas). Os resultados evidenciaram que práticas pedagógicas ativas estariam associadas a uma maior motivação acadêmica dos estudantes e a um maior nível percebido de aprendizagem. Nesse, os autores tomaram como objetivo a motivação dos discentes quando utilizando as metodologias ativas, porém esse presente estudo em questão abordou de modo distinto, afinal, o principal interesse foi absorver as experiências dos docentes na transição do ensino presencial para o ensino remoto, ademais constatando se houve a utilização ou não da metodologia ativa de ensino.

Arruda e Siqueira (2020) realizaram o estudo das metodologias ativas adotadas pelos alunos e professores durante o tempo de pandemia da Covid-19. Tem como objetivo verificar quais são as práticas educacionais adotadas por ambos, e se são realmente sustentáveis para o momento de aprendizagem durante a pandemia. A pesquisa se desenvolve por meio do contato direto das pesquisadoras com os fenômenos analisados. O resultado evidenciou que é de grande relevância a formação docente para o acompanhamento e desenvolvimento das aulas remotas. Apesar de o estudo ser parecido com a ideia deste trabalho, há diferenças significativas. Enquanto que este estudo buscou identificar as metodologias ativas utilizadas pelos alunos e professores, o presente trabalho tem como enfoque expor as dificuldades, por parte dos docentes, apresentadas nesse processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto.

Ries, Rocha e Silva (2020) realizaram o estudo para avaliar o ensino remoto durante a pandemia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul. Realizou-se um estudo descritivo de forma quali e quantitativa. Avaliado por 54 acadêmicos regularmente matriculados que estavam no ensino remoto. O resultado evidenciou que é de grande importância a metodologia ativa de aprendizagem, para que desenvolvam seu potencial, mas que é de grande dificuldade a gestão de tempo e estudo no período de ensino remoto. Por fim, este estudo trouxe como resultado a importância da metodologia ativa de ensino no ensino remoto, entretanto, diferentemente deste caso, o atual trabalho busca levantar quais foram os meios digitais utilizados para execução das aulas, experiências positivas ou negativas e dificuldades apresentadas por parte dos professores quanto à realidade atípica vivenciada.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto na presente pesquisa, qual seja, analisar a percepção de professores dos cursos de Ciências Contábeis de IES Públicas Brasileiras acerca da utilização das metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto, este estudo é classificado como exploratório (Gil, 2002), com abordagem quantitativa (Richardson, 2008). Visto que os resultados da mesma podem ser transformados em números e assim ser possível analisá-los através de técnicas estatísticas como: porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão (Moresi, 2003).

Quanto ao procedimento de coleta de dados, foi utilizado uma *survey*, que foi hospedada na plataforma *Google Forms* e enviada aos docentes dos cursos de Ciências Contábeis ofertados por IES Públicas no Brasil.

O questionário foi elaborado com base na literatura que versa sobre o tema, abordando três vertentes: características sociodemográficas (sexo, idade, tempo de carreira, instituição que leciona, nível de formação), objeto da pesquisa (verificar se há ou não o uso das metodologias ativas de aprendizagem e quais plataformas digitais foram utilizadas nas aulas síncronas), e, relatos e percepções acerca da temática (identificar, através de respostas descritivas, as dificuldades e/ou experiências dos docentes na transição do ensino presencial para o ERE).

A lista de e-mails foi levantada direto no site das IES, durante o mês de julho/2021. Todos os e-mails foram dispostos em uma planilha da *Microsoft Office Excel 2007*, classificados e separados por região na qual as IES estão localizadas. O total da amostra foi composto por professores de 142 IES. Os questionários foram enviados no dia 07 de outubro de 2021 e ficaram disponibilizados para resposta até 27 de outubro de 2021. Para as IES das quais não foi possível levantar o e-mail de cada professor, foi enviado um e-mail para a coordenação de curso, solicitando que fosse repassado aos professores.

Foram enviados 1.500 e-mails e recebidas 167 respostas válidas, das quais 83,8% foram respondidas por professores do curso de Ciências Contábeis o restante foi respondido por docentes dos cursos de Administração, Economia entre outros. Dentre os respondentes, 65,3% são do sexo masculino e 34,7% do sexo feminino; 3,0% possuem entre 27-29 anos; 24,0% entre 30-39 anos; 34,7% entre 40-49 anos; 26,3% entre 50-59 anos; 9,0% entre 60-69 anos e 3,0% entre 70-74 anos. Dos respondentes, 70,7% atuam em IES Federais e 29,3% atuam em IES Estaduais. Dentre as regiões dos respondentes, 33,1% é da região sudeste, 28,3% da região sul, 19,9% da região nordeste, 13,3% do centro-oeste e 5,4% do norte, como mostrado no Gráfico 1.

Participantes da Pesquisa por Região

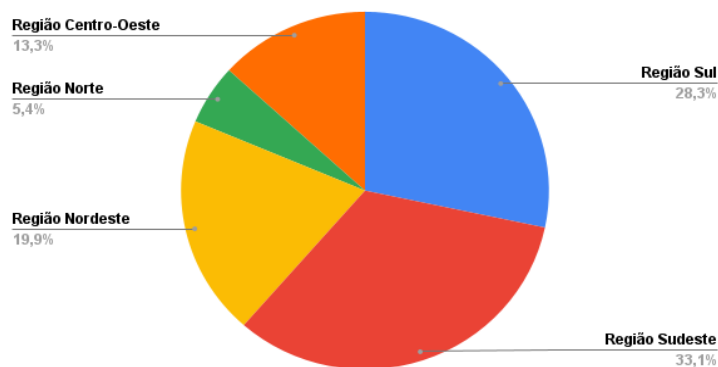


Gráfico 1 – Regiões
Fonte: Dados da pesquisa.

Como maior titulação, os respondentes apresentaram que 3,0% estão com o mestrado em andamento; 13,8% mestrado completo; 12,6% doutorado em andamento; 62,9% doutorado completo; 0,6% pós-doutorado em andamento e 7,2% pós-doutorado completo.

Os respondentes relataram que 88,6% eram docentes em curso presencial antes da pandemia, e 11,4% eram docentes no presencial e no EaD. Ainda sobre experiências

anteriores, 52,1% relataram que nunca teve experiência anterior no EaD, 37,7% têm experiência como docente e 10,2% têm experiência como tutor.

Para a análise de dados foi utilizado a estatística descritiva e a análise de médias, a fim de detectar padrões de uso, de acordo com o tipo de IES, Região, tempo de carreira docente, entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para iniciar a apresentação dos resultados é de grande importância levantar alguns dados extraídos da pesquisa, os quais irão nortear como também servirão de base para possíveis comparações e esclarecimentos das experiências vividas pelos docentes do curso de ciências contábeis. Dessa forma, conforme o gráfico 2, foi observado a quantidade de alunos que os professores possuem por turma no período ERE, de acordo com os resultados 34,7% corresponde a 31 a 40 alunos por turma, 28,1% corresponde a 21 a 31 alunos, 15,6% correspondendo a 41 a 50 alunos, 8,4% para mais de 61 alunos, 8,4% com até 20 alunos, 4,2% com 51 a 60 alunos e 0,6% consta que estão afastados. Vale ressaltar que o dado que predomina são turmas com 31 a 40 alunos, entretanto, não fica muito atrás das turmas com 21 a 31 alunos.

Como a metodologia ativa de aprendizagem é uma troca de informações e interações diretas entre aluno com professor e alunos com os próprios alunos (Silva e Bruni, 2017), a quantidade de alunos por turma é um fator relevante na interação entre os pares durante a aplicação da metodologia.



Gráfico 2 – Alunos.
Fonte: Dados da pesquisa.

Entendendo a proporção de alunos por turma, foi abordado quais meios digitais, mais precisamente, quais plataformas os docentes utilizaram para ministrar suas aulas no ERE. Nesse ponto da pesquisa, os participantes podiam escolher mais de uma opção a respeito das plataformas usadas, por esse ensejo o gráfico 3 apresenta as plataformas mais selecionadas por cada participante, ou seja, as mais aplicadas por eles. O *Google Meet* foi a plataforma mais utilizada por parte dos professores atingindo 82%, em seguida com 47,3% foi o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), também chamado de *Moodle*, com 18% aparece o *Zoom Cloud Meeting*, 24,6% para o *Google Classroom*, 22,2 para *Microsoft Teams* e por fim foram selecionadas outras plataformas como mostra o gráfico.

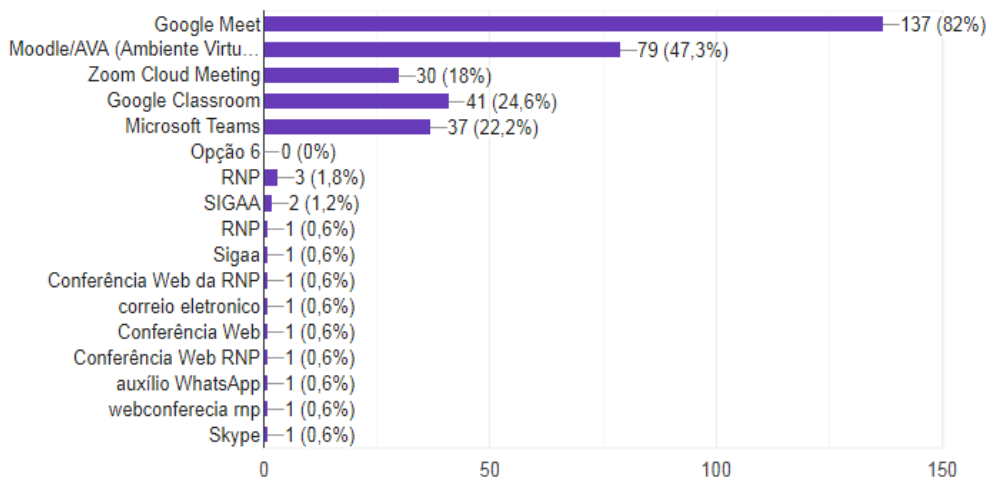


Gráfico 3 – Plataformas digitais.
Fonte: Dados da pesquisa.

A plataforma do *Google Meet* além de ser gratuita, possibilita um acesso fácil e rápido, bastando possuir um e-mail ativo na plataforma Gmail. Ademais, é possível fazer chamadas de vídeos com cerca de 100 participantes nas quais todos têm a possibilidade de interagir por vídeo, microfone e chat, é possível realizar gravações das aulas síncronas e deixar tais gravações para que os alunos acessem em momento posterior. Resgatando o Gráfico 2, o qual mostrou que maioria dos professores possuem turmas com aproximadamente entre 30 a 50 alunos, tal plataforma era de uso conveniente.

Outro aspecto da pesquisa foi identificar se os professores estavam utilizando mais as metodologias ativas de ensino ou as metodologias passivas, durante o ERE. Conforme o gráfico 4, além de distinguir as metodologias usadas separadamente foi abordado se os docentes, porventura, utilizavam as duas, combinando as duas formas de aprendizagem em suas aulas remotas.

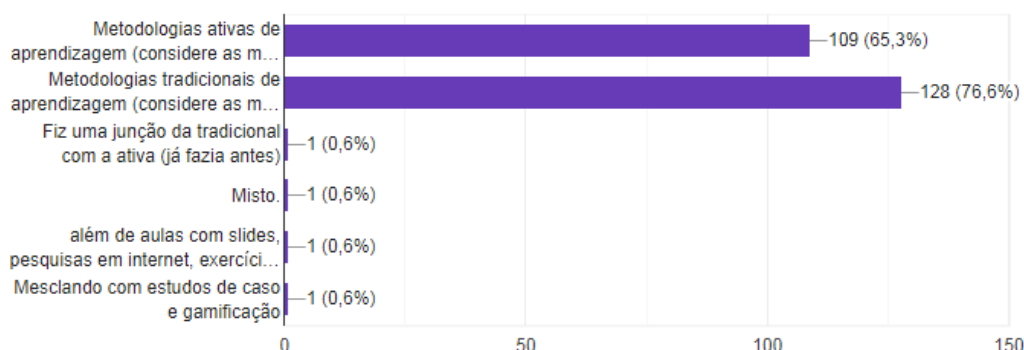


Gráfico 4 – Metodologias de ensino.
Fonte: Dados da pesquisa.

Vale ressaltar que nessa parte do questionário também havia a possibilidade de marcar mais de uma opção, por esse motivo o somatório das respostas ultrapassa o total de participantes da pesquisa. Todavia, os resultados apontam que as metodologias passivas estiveram à frente em comparação com as metodologias ativas de aprendizagem. Sendo a primeira alcançando 76,6% com 128 seleções e a segunda atingindo 65,3% com 109 seleções por parte dos participantes.

Interessante destacar que apesar das metodologias passivas estarem como as mais empregadas por parte dos docentes, não houve uma diferença tão alarmante em relação as metodologias ativas, ou seja, existe um equilíbrio no uso das metodologias durante o ERE. Isso talvez se explique devido a experiência prévia dos professores quanto ao uso de cada metodologia.

Buscando entender a experiência prévia do respondente, foi perguntado se as aulas no formato presencial (antes da pandemia) eram mais expositivas do que dialogadas, e a opção discordo totalmente (1) foi respondida por 11,4%, escala 2 foi marcada por 16,8%, escala 3 foi escolhida por 26,3%, escala 4 foi a resposta de 30,5% dos respondentes, e concordo totalmente (5) recebeu 15% das respostas, conforme o gráfico 5.

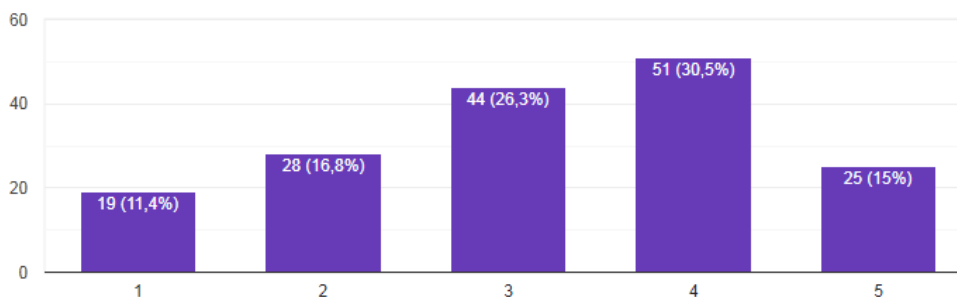


Gráfico 5 – Minhas aulas presenciais são mais expositivas do que dialogadas.
Fonte: Dados da pesquisa.

Essa questão demonstra que mesmo antes da pandemia, os docentes tendiam a usar mais os métodos passivos de ensino, via aula expositiva. Isso porque, o nível de concordância que se sobressaiu foi o 4, justificando que os professores “concordam” quando foram perguntados se suas aulas eram mais expositivas do que dialogadas. Tal fato está atrelado com as metodologias passivas de aprendizagem, uma vez que a mesma possui como característica principal a falta de interação dos alunos com os professores, onde os educadores transmitem o conhecimento de modo mecânico e engessado (Silva & Bruni, 2017; Freire, 1970).

Na busca de entender as dificuldades que o professor teve na migração e no uso do ERE, foram inseridas no questionário questões abertas, momento no qual o respondente tinha a oportunidade de contar de forma detalhada a sua experiência.

Perda de identificação com a reação dos alunos; Falta de feedback quanto ao aproveitamento da aprendizagem dos alunos.

A baixa participação dos discentes é indubitavelmente o maior problema e o mais persistente.

A pouca frequência nas aulas síncronas e a timidez/outro motivo pelos quais o aluno não liga a câmera. Tento me acostumar a olhar apenas as fotos dos perfis (quando eles disponibilizam), mas é complicado. Várias vezes tenho sido

chamada de "professora!" em ambientes públicos, mas não conheço as pessoas que me chamam, pois nunca as vi nas aulas, somente suas vozes. E, para identificá-las tenho sempre que perguntar: "mas quem é você? Sou/fui sua professora? De qual disciplina?" Eu sempre guardo a fisionomia de um aluno, não me esqueço. Mas agora, vou ter vários alunos que não saberei dizer se os conheci, quando os encontrar pessoalmente. Deixa um certo vazio.

Dificuldade de engajamento dos alunos que não estão acostumados a organizar o tempo de estudo de forma autônoma. Muitas vezes não aproveitam bem o tempo e acabam não tendo o aprendizado que o formato de aulas presenciais proporciona, por ter um período específico de dedicação para as disciplinas.

A dificuldade inicial é manter a atenção dos alunos. Muitos relatam ter baixa conexão de internet para não habilitar a câmara e, em muitos casos, os alunos se conectam e simplesmente não assistem à aula. Outro item de dificuldade foi que tive que trabalhar com meus equipamentos e recursos próprios, que não são específicos para ministrar aula na modalidade remota efetivamente. A ausência de uma mesa digitalizadora, por exemplo, limita a correção de atividades ao *Power Point* ou *Excel* e os alunos relatam ter dificuldade. Na minha casa, meu marido e eu somos professores, no entanto temos apenas um espaço na casa que é utilizado para Home office, mas há dias em que os dois tem aula ao mesmo tempo. Devido a isso, tivemos que improvisar outro espaço para Home office no quarto para que cada um tivesse seu espaço reservado para sua aula.

Ausência de espaço adequado para ministrar as aulas em casa; lidar com alunos que apenas conectam seus dispositivos, mas que permanecem ausentes; a sensação de estar sempre sozinha nas aulas pela pouca interação das turmas; muito retrabalho em relação às atividades e conteúdo, uma vez que alguns alunos não entregam as atividades no prazo e relatam que houve problemas com a internet; a queda no nível de aprendizado; o comprometimento do conhecimento em longo prazo.

Conforme os relatos, foi possível verificar que existe uma insatisfação dos professores no que tange ao comportamento e engajamento dos alunos nas aulas síncronas e realização das atividades propostas. Ademais, a falta de recursos digitais, espaços não tão apropriados para a realização das aulas também foram alguns dos empecilhos relatados pelos docentes.

Neste cenário de ERE, a pesquisa buscou entender se os professores conseguiram utilizar Metodologias Ativas e como foi tal experiência. Verificou-se existiram experiências muito proveitosas e satisfatórias para o docente e para os discentes, mas também recebemos relatos nos quais o uso de metodologias ativas no período de ERE ficou prejudicado ou foi inviabilizado. Na sequência são apresentados os relatos positivos acerca desse ponto.

Gamificação, sala de aula invertida e júri simulado são as que tenho usado com frequência nesse período de ERE. Gamificação e júri simulado são as que promoveram resultados mais interessantes e perceptíveis junto aos estudantes; os estudantes se envolvem com maior intensidade; foi um pouco complicado no início; a aprendizagem em usar as metodologias não foi fácil - minha e dos estudantes; mas depois de vencido o período da curva de aprendizado em adotá-las, a coisa fluiu menos problemáticamente.

Foram disponibilizados casos de ensino para desenvolvimento em grupos (separados por grupos de *meet*) para fazerem e discutir a solução, utilização de games (*kahoot*, *minter*) para feedbacks rápidos para começar ou terminar uma

aula. Uso de minicasos para desenvolver um conteúdo, no intuito do aluno participar da apresentação de um assunto.

Propus aos alunos a fazerem vídeos para o YouTube sobre conteúdos da disciplina. Também estimei que convidassem profissionais do mercado para relatar para a turma como os conteúdos da disciplina se aplicam a realidade profissional. Ambas as experiências tiveram boa aceitação dos alunos com resultados mais que satisfatórios

Tenho usado algo semelhante a sala de aula invertida: solicito que os alunos assistam aulas assíncronas gravadas e resolvam exercícios disponibilizados nas 2 primeiras aulas de cada unidade, e só depois realizo aulas síncronas para discussão do conteúdo/tirar dúvidas.

Usei a metodologia que sempre uso: material apresentado antecipadamente, explicação, conexão com a realidade empresarial, exercício final no sentido de ratificar o aprendizado e diálogo constante com os alunos.

O uso da aprendizagem por projetos tem sido fundamental para manter os alunos motivados durante este período. As avaliações da disciplina têm retornado sempre um grau de satisfação muito grande.

Produção de conteúdo por meio de podcast e mídias sociais pelos alunos. A metodologia teve êxito, os objetivos foram alcançados e pode-se perceber a aplicabilidade dos conteúdos estudados.

Utilizei um estudo de caso e percebi um aumento no engajamento dos estudantes, inclusive com a solicitação pelos mesmos que fosse repetida essa metodologia em outras aulas do curso.

Uso jogos de empresas. Cada equipe tem sua empresa, aplica os conceitos vistos na aula na empresa fictícia e no final todos avaliam todos. É bem proveitoso e os alunos gostam!

PBL foi muito valioso, pois fiz uso de diversas salas, onde os alunos desenvolviam as atividades e depois apresentavam soluções.

A experiência está sendo excelente e os acadêmicos estão adorando a utilização de metodologias ativas durante as aulas.

Grande parte dos relatos positivos sobre o uso de Metodologias Ativas, trata da utilização da Sala de Aula Invertida, Gamificação e Casos para Ensino. Alguns docentes relataram dificuldades, mas que foram contornadas com o tempo:

Inicialmente houve uma pequena resistência dos alunos em virtude da mudança do ambiente presencial para o remoto, porém, posteriormente foram adaptando. Como docente não tive muita dificuldade, tendo em vista, ter recebido treinamento de metodologias ativas para atuação nas aulas presenciais em anos anteriores.

Os estudos de caso conseguem levantar as dúvidas dos estudantes, que são discutidas por mim nas aulas síncronas. No entanto, a troca de experiências entre os estudantes ficou prejudicada.

Outros docentes, simplesmente não obtiveram êxito no uso de Metodologias Ativas durante o ERE, seja pelas dificuldades tecnológicas ou por falta de engajamento dos estudantes.

Não foi muito bom em função dos alunos não interagirem muito nas aulas, normalmente eles não ligam as câmeras e isso dificulta mais ainda a interação.

Os alunos não recebem bem as metodologias ativas, na maioria das vezes se der a opção de escolha, eles optam pelo tradicional

Frustrante. A maioria dos discentes da turma não corresponderam a mesma interação existente em sala de aula.

Tentei usar, mas não "deu certo"... os alunos não se engajaram

Baixa adesão e participação dos alunos. Os poucos que participavam gostavam e elogiavam. Na minha opinião, mesmo sendo importantes, estas metodologias contribuem pouco para a construção do conhecimento de nossos alunos, pois seus perfis, não foram moldados e nem estão preparados para estas formas de ensino, principalmente o ensino remoto.

Sobre as Metodologias Ativas, um professor relatou que a resistência dos alunos é similar, tanto no presencial quanto no remoto:

Já utilizava sala de aula invertida, com apresentação de seminários baseados em sorteio, onde todos têm que estudar todos os temas e somente no momento da apresentação é definido por sorteio o grupo apresentar. Sempre havia resistência dos alunos, esta resistência também ocorreu no período de aulas remotas.

Outra forma de dinamizar as aulas remotas e maximizar o conhecido gerado pelos conteúdos ministrados foi através de plataformas interativas, como o Kahoot. Essa plataforma possibilita o professor fazer uma espécie de quiz com seus alunos, no qual são dispostas perguntas rápidas de múltipla escolha, com um limite de tempo para responder e quanto mais rápido a resolução maior a pontuação do aluno. No final é elencada a pontuação individual de cada participante. É uma forma divertida que os docentes têm utilizado para gerar mais engajamento entre os alunos, não perdendo o foco no aprendizado.

Kahoot é interessante, pois desperta a competição; utilizei *canvas*, *socrative*, *jamboard*, formulários corporativos, que deram muito resultado e envolvimento dos alunos.

Usei o *Kahoot*. Foi produtivo. Também fiz jogos e solicitei apresentação de seminários rápidos.

Após a apresentação dos resultados e relatos dos docentes, de modo geral, percebe-se que existe um empenho na aplicação das metodologias ativas. Entretanto, pelas dificuldades encontradas tanto pela falta de compromisso e empenho por parte dos discentes, somado a limitação de espaços adequados ao ministrar as aulas e falta de recursos digitais foram decisivos para que a maioria dos professores adotassem aulas com metodologias tradicionais de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado que o objetivo desta pesquisa foi o de analisar a percepção dos professores dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas

Brasileiras acerca da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto, o presente estudo utilizou uma *survey*, que foi hospedada na plataforma *Google Forms* para a coleta dos dados. Dessa forma, os participantes desta pesquisa foram docentes dos cursos de Ciências Contábeis de IES Públicas Brasileiras. Os resultados apontam, de acordo com a visão dos professores, que existe uma barreira entre a utilização das metodologias ativas de aprendizagem no ERE.

Primeiramente, foram identificadas quais plataformas digitais os professores estariam mais utilizando no modo ERE. De acordo com a seleção dos participantes, o *Google Meet* esteve nas mais selecionadas por eles. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também conhecido como *Moodle* apareceu em segundo lugar. Por certo a opção do *Google Meet* se deve ao fato de possuir um limite de 100 participantes o se que justifica a quantidade de alunos por turma que está entre 30 a 50 alunos, ademais a plataforma possibilita a apresentação de aulas ao vivo ou até mesmo gravadas.

Em relação as metodologias de ensino aplicadas no ERE, os professores utilizam mais as metodologias tradicionais do que as metodologias ativas de aprendizagem. Vale dizer que a diferença delas foi muito pequena, o que leva a crer que a maioria dos professores inicialmente em algum momento aplicaram as metodologias ativas de aprendizagem, como é o caso observado das salas de aulas invertidas, mas logo desistiram da iniciativa devido o baixo retorno por parte dos alunos.

Isso se justifica quando analisado as dificuldades, por parte dos docentes, na transição do ensino presencial para o ERE. Os mesmos apresentaram, através dos relatos discursivos, que existe uma baixa participação dos alunos em suas aulas. Já outros afirmaram a escassez de recursos digitais para poderem ministrar a aula com mais qualidade e conforto. Dessa forma, o primeiro contato com essa nova modalidade remota não foi fácil, trouxe momentos turbulentos que aos poucos foram moldados de acordo com a necessidade que cada docente sentia em suas aulas.

Contudo, apesar dos obstáculos, e levando em consideração a necessidade das aulas serem remodeladas para conquistar não só a atenção do educando como também ter êxito em transmitir o conteúdo, os participantes da presente pesquisa, aplicaram metodologias ativas de aprendizagem investindo em jogos como é o caso da plataforma *Kahoot*, apresentações de seminários, *canvas*, *socrative*, *jamboard*, para trazer novamente a motivação aos alunos, interação dos mesmos sem a perda do objetivo que é o aprendizado dos discentes.

Os resultados da pesquisa tiveram enfoque nos professores dos cursos de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Brasileiras acerca da utilização de metodologias ativas de aprendizagem na modalidade do Ensino Remoto. Assim, pode servir de base para pesquisas futuras, sendo sugerida a identificação da situação dos docentes quanto a disponibilidade de recursos digitais para a realização das aulas no ensino remoto emergencial, como também observar como essa variável somada ao espaço de trabalho *home office* pode interferir na aplicação das metodologias ativas ou passivas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Arruda S., J. Siqueira, C., R., M., L. (2020) Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e os Artefatos Digitais: sala de aula em tempos de pandemia. *Revista do PEMO*, (3), 1.

- Barbosa, F., E. Moura, G., D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *B. Tec. Senac.* (39), 2, p.48-67.
- Barros, D. Henriques, S e Moreira, M., A., J. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, p. 351-364.
- Benakouche, T. (2000). "Educação à Distância (EAD): Uma Solução ou um Problema?".
- Bruni, L., A. Gibaut, A., E. (2020). A sua forma de ensinar me motiva e eu percebo que aprendo? Uma análise das práticas pedagógicas e as suas consequências para a motivação acadêmica. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, (10), 1, p. 65-81.
- Castioni, R., Melo, A., A., S. D., Nascimento, P. M., & Ramos, D., L. (2021). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (AHEAD).
- Docktor, J., L., Mestre, J., P. Synthesis of discipline-based education research in physics. *Physical Review Physics Education Research.* (10), 2, p. 020119-1-58, 2014.
- Farias, C., S. (2013). Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). *Rev. digit. bibliotecon. cienc. inf.* (11), 3, p.15-29.
- Fernandes, A., A. (2021). Ensino remoto emergencial e a lógica do Cisne Negro. *Research, Society and Development*, (10), 1.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., & Bond, A. (2020). As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da escola, professor, educação e tecnologia*, 2.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus editorial.
- Mazur, E. Hilborn, R., C. (1997) Peer Instruction: a user's manual. *Physics Today*, (50), 4, p. 65.
- Meurer, A. M., Pedersini, D. R., Antonelli, R. A., & Voese, S. B. (2018). Estilos de aprendizagem e rendimento acadêmico na universidade. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 23-43.

- Michaelsen, L., K. Sweet, M. Parmelee, D., X. (2008) Team-Based Learning: small group learning's next big step. *Wiley Periodicals*.
- Mitre, M. S., Batista, S. R., Mendonça, G. M. J., Pint, M, M. N., Meirelles, B. A. C., Porto, P. C., . . . Hoffmann, A. M. L. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 13(Sup 2):2133-2144.
- Moresi, E. (Org.) (2003). Metodologia da pesquisa. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Mota, R., A. Rosa, W., T., C. (2018). Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. *Espaço pedagógico* (25), 2, p. 261-276.
- Nagib, C., R., L. Silva, M., D. (2019) Adoção de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida e a qualificação docente no ensino de graduação em ciências contábeis. *R. Cont. Fin.* (31), 82, p. 145-164.
- Novak, G. (1999). Just-In-Time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Ries, F., E. Rocha, P., M., V. Silva, L., G., C. (2020). Avaliação do ensino remoto de Epidemiologia em uma universidade pública do Sul do Brasil durante pandemia de COVID-19.
- Silva, B. U., Bruni, L. A. (2017). O Que me Ensina a Ensinar? Um Estudo Sobre Fatores Explicativos das Práticas Pedagógicas no Ensino de Contabilidade, 11, (2), p. 214-230. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*.
- Soares, M. A. (2008). Aplicação do método de ensino problem based learning (PBL) no curso de ciências contábeis: um estudo empírico. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Taleb, N.N., (2015). *A Lógica do Cisne Negro - O impacto do altamente improvável*.
- Valente, A. J. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia.
- Verdum, P. L. (2013) Prática Pedagógica: o que é? O que envolver? *Educação por escrito*, 4 (1), 91-105.