

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

PATRICIA BARRETO DE ABREU¹, CÉLIA MARIA BRAGA CARNEIRO²

¹Bacharel em Ciências Contábeis, Universidade Federal do Ceará (UFCE), Fortaleza-CE, Brasil. E-mail: patricia.barreto34@gmail.com

²Doutora em Gestão de Empresas, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. E-mail: celiabragac@gmail.com

RESUMO

O uso de metodologias ativas em condições adversas atende o objetivo desta pesquisa que é analisar o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem para os discentes da disciplina de Teoria da Contabilidade, do curso noturno, de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFCE, no *campus* Fortaleza (CE) durante a transição do modelo de ensino presencial para o modelo remoto síncrono em decorrência da pandemia da Covid-19. A pesquisa é exploratória, descritiva, qualitativa e quantitativa, com delineamentos bibliográfico, documental, estudo de caso e *survey*. Para a coleta de dados utilizou-se as técnicas de observação direta intensiva e extensiva, e para a análise de dados, a estatística descritiva. A amostra foi composta por 33 discentes que cursaram regularmente a disciplina nos períodos de 2019.1(17) e 2020.1(16). Os resultados evidenciaram que, apesar da heterogeneidade socioeconômica e de infraestrutura dos discentes, o modelo de ensino remoto aliado ao uso das metodologias ativas e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) foi a solução mais viável para a continuidade das atividades acadêmicas no período pandêmico, potencializando o aprendizado dos discentes, o desenvolvimento de diversas habilidades no uso de ferramentas tecnológicas e de competências comportamentais e profissionais relevantes no século XXI, como responsabilidade, pensamento crítico e reflexivo, comunicação oral, gestão e análise de dados, tomada de decisões, trabalho em equipe e colaboração. Os maiores impactos negativos estão relacionados à vida familiar, profissional e acadêmica dos discentes.

Palavras-chave: Contabilidade; Covid-19; Ensino superior; Metodologias ativas.

THE USE OF ACTIVE TEACHING-LEARNING METHODOLOGIES IN UNIVERSITY EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A CASE STUDY IN THE BACHELOR OF ACCOUNTING COURSE

ABSTRACT

The use of active methodologies in adverse conditions meets the objective of this research, which is to analyze the use of active teaching-learning methodologies for students of the Accounting Theory course, of the night course, of Bachelor of Accounting Sciences at UFCE, on the Fortaleza campus (CE) during the transition from the face-to-face teaching model to the synchronous remote model as a result of the Covid-19 pandemic. The research is

exploratory, descriptive, qualitative and quantitative, with bibliographic, documentary, case study and survey designs. For data collection, intensive and extensive direct observation techniques were used, and descriptive statistics were used for data analysis. The sample consisted of 33 students who regularly attended the discipline in the periods of 2019.1(17) and 2020.1(16). The results showed that, despite the socioeconomic heterogeneity and infrastructure of the students, the remote teaching model combined with the use of active methodologies and Information and Communication Technologies (ICT's) was the most viable solution for the continuity of academic activities during the pandemic period, enhancing students' learning, the development of various skills in the use of technological tools and relevant behavioral and professional skills in the 21st century, such as responsibility, critical and reflective thinking, oral communication, data management and analysis, decision making, teamwork and collaboration. The biggest negative impacts are related to the students' family, professional and academic life.

Keywords: Accounting; Active methodologies; Covid-19; University education.

1 INTRODUÇÃO

O uso de metodologias ativas como prática pedagógica configura-se como uma importante alternativa a ser adotada para atender às demandas e aos desafios da educação atual, influenciar positivamente a prática docente das Instituições de Ensino Superior (IES) e transformar os discentes em participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, por meio de estratégias e múltiplas técnicas que os incentivem a mudarem a forma de pensar e refletir, para que desenvolvam novos interesses, capacidades e competências relevantes no século XXI, como o uso da tecnologia. As principais metodologias ativas utilizadas são: sala de aula invertida, aula dialogada, painel de debate, simulação, dinâmicas, gamificação, estudos de caso, *Problem-Based Learning* (PBL), Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GV/GO) e mesa-redonda etc. (FREIRE, 1996; LIMA *et al.*, 2016; BECKER, 2017; FILATRO; CAVALCANTE, 2018; FERREIRA; MOROSINI, 2019; CAULA; ARRUDA; SILVA, 2020; OLIVEIRA; FIGUEIREDO; FELIX, 2020; SALES; MINEIRO; SILVA, 2020; SOSCHINSKI; SCHLUP; DOMINGUES, 2020).

As metodologias ativas de ensino podem ser utilizadas em aulas presenciais, híbridas e remotas síncronas. Com a ocorrência da pandemia do *Corona Vírus Disease* (Covid-19), declarada em 11.03.2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o Brasil teve que se adequar aos protocolos de controle e adotar o isolamento social (OPAS, 2020). O Governo do Estado do Ceará publicou o Decreto N° 33.510, de 16 de março de 2020 que suspendeu as aulas presenciais a partir de 19.03.2020 (CEARÁ, 2020). Após a suspensão das aulas presenciais, a Universidade Federal do Ceará (UFCE) adotou um Plano Pedagógico de Emergência (PPE) com medidas para salvaguardar a comunidade acadêmica durante a crise

sanitária vigente e implementou programas de capacitação para os docentes e discentes para viabilizar o ensino remoto, o uso de metodologias ativas e avaliações *on-line* (UFCE, 2020).

As atividades educacionais, de acordo com Moreira *et al.* (2020, p. 8) “[...] devem levar a informação a todas as camadas sociais do país, objetivando o ensino de qualidade”. Neste sentido, cogita-se que o uso diversificado de metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode contribuir positivamente para a disseminação do conhecimento de forma prática, dinâmica e motivadora, viabilizando o acesso ao aprendizado acadêmico para os diferentes perfis discentes e permitindo que estes construam conhecimento de forma inovadora, responsável e auto gerenciável, ainda que o ambiente educacional se situe em diferentes contextos e realidades socioeconômicas, estruturais, ideológicas, culturais, de saúde pública e/ou políticas adversas.

Portanto, o problema desta pesquisa é: Quais os impactos positivos e negativos do uso do modelo de ensino remoto síncrono com metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina de Teoria da Contabilidade, do Curso de Ciências Contábeis, noturno, da Universidade Federal do Ceará (UFCE), *campus* Fortaleza (CE), em 2020.1?

O objetivo geral da pesquisa é analisar os impactos positivos e negativos do uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no modelo de ensino remoto síncrono para os discentes da disciplina de Teoria da Contabilidade, do curso noturno, de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFCE, no *campus* Fortaleza (CE), em 2020.1. E, como objetivos específicos: i) identificar as metodologias ativas que mais contribuíram para o ensino da disciplina de Teoria da Contabilidade durante a pandemia da Covid-19; ii) identificar os recursos tecnológicos utilizados pelos discentes para participarem das aulas em 2020.1; iii) identificar as principais competências profissionais e comportamentais desenvolvidas/aprimoradas pelos discentes com o uso de metodologias ativas de ensino, e iv) analisar comparativamente o desempenho dos discentes com o uso de metodologias ativas nos modelos de ensino presencial (2019.1) e remoto síncrono (2020.1).

Este estudo se justifica pela relevância da compreensão do protagonismo discente na construção e na reconstrução de novas estruturas do saber, na abordagem de metodologias ativas que podem ser implementadas em qualquer modalidade de ensino acadêmico e a contribuição para pesquisas sobre a utilização de metodologias ativas em aulas remotas durante o isolamento social ocasionado pela Covid-19, considerando os diferentes perfis educacionais e de infraestrutura socioeconômica dos discentes. A pesquisa fundamentou-se nas Teorias Construtivista, de Piaget, e Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire.

O estudo está estruturado em cinco seções. A primeira é a introdução que contextualiza o tema e apresenta o problema e os objetivos da pesquisa. A segunda, trata sobre a fundamentação teórica abordando as metodologias ativas, as teorias de base da pesquisa e os estudos anteriores sobre o tema. A terceira apresenta a metodologia utilizada para desenvolver a pesquisa. A quarta apresenta a análise e a interpretação dos resultados obtidos. E, a quinta seção contempla as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no ensino superior

O estudo histórico da educação brasileira mostra a necessidade de alteração no uso de metodologias de ensino desde a educação básica até o ensino superior, visto que as instituições de ensino persistem em adotar a concepção conservadora da ‘educação bancária’. Segundo Freire (1987, p. 33), neste modelo educacional o professor é o sujeito do processo de aprendizagem, o detentor do conhecimento e o responsável por fazer “[...] ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”.

O conhecimento exigido no século XXI não é compatível com essa metodologia mecanicista de educação, em que o professor se concentra na transmissão impositiva do seu saber ao aluno e este se comporta como um mero depositário e reproduzidor do conhecimento recebido. De acordo com Sales, Mineiro e Silva (2020, p. 2), “Os modelos pautados na figura central do professor, responsáveis por uma transmissão de conhecimento unilateral, onde apenas este repassa conteúdos e cobra dos alunos através de avaliações, tende a ficar obsoleto”.

O uso da aula expositiva como única metodologia de ensino, desde a educação básica até a educação superior, desenvolve nos discentes uma cultura de passividade, e favorece a comodidade de uma zona de conforto, acostumando-os a serem meros receptores do conhecimento, podendo ainda ser um dos fatores que fomentam uma resistência inicial quando da adoção de metodologias ativas no ambiente acadêmico (FERREIRA; MOROSINI, 2019). O discente não evolui no conhecimento, apenas obtém aprovação em avaliações que primam em verificar a retenção de conteúdo, contribuindo para o aumento do nível de analfabetismo funcional no país e prejudicando o desenvolvimento intelectual, social e econômico.

Portanto, constata-se a necessidade da implementação de estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que promovam a participação ativa, reflexiva e dialógica de cada discente no processo de desenvolvimento pessoal e na construção do conhecimento individual e coletivo (PINHEIRO, 2020). É preciso promover mudanças nos métodos de ensino, destacadamente para o emprego de metodologias de ensino-aprendizagem ativas que permitam ao discente construir conhecimento e inovar.

No sentido de oportunizar a construção e a socialização do conhecimento, o educador deve ser um instigador, tutor, facilitador e mediador pedagógico, e o discente deve ser colocado no centro do processo de aprendizagem, para tornar-se protagonista na construção do conhecimento de forma auto gerenciável, como sugerem as metodologias ativas e demandam as práticas educacionais contemporâneas das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (FERREIRA; MOROSINI; 2019; SOSCHINSKI; SCHLUP; DOMINGUES, 2020).

A utilização de metodologias ativas como prática pedagógica iniciou-se no século XX (LIMA *et al.*, 2016; CAMARGO; DAROS, 2018). Porém, é preciso estimular o discente a desenvolver o compromisso com o seu desenvolvimento humano, acadêmico e profissional, para que compreenda a importância de sua transformação de sujeito passivo em sujeito ativo do seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o emprego das metodologias ativas potencializa o desenvolvimento de novos interesses, capacidades e competências nos discentes, que são relevantes no século XXI, tais como: comunicação oral e escrita eficazes, proatividade, autonomia, responsabilidade, comprometimento, curiosidade, criatividade, trabalho em equipe, resiliência, pensamento crítico e reflexivo, avaliação de resultados e aptidão para resolver problemas (FILATRO; CAVALCANTE, 2018; SALES; MINEIRO; SILVA, 2020).

Para Soschinski, Schlup e Domingues (2020), o desempenho dos estudantes do ensino superior no processo de aprendizagem pode ser influenciado por diversos elementos: a IES, o corpo docente, as estratégias e os métodos de ensino, a responsabilidade de aprendizado pelo discente, além de fatores ambientais, emocionais, sociológicos e psicológicos.

Como o ambiente acadêmico se situa em diferentes contextos e realidades socioeconômicas e culturais, e cada disciplina ministrada exige metodologias de ensino específicas, não há como definir uniformemente as metodologias de ensino a serem adotadas.

Segundo Ferreira e Morosini (2019), mesmo com os desafios para a integração de metodologias ativas no ensino superior, estas têm muitas vantagens para o discente, tais

como: desenvolver competências; favorecer a aquisição de habilidades práticas para superar desafios, resolver problemas e construir novos conhecimentos de forma dialógica, aberta, ativa e participativa, em contraponto à assimilação mecânica ou memorística do conhecimento. Conforme Paiva *et al.* (2016, p. 147), “[...] a aprendizagem necessita do saber reconstruído pelo próprio sujeito e não simplesmente reproduzido de modo mecânico e acrítico”.

A diversidade de metodologias de ensino-aprendizagem propicia ao corpo docente selecionar as mais viáveis operacionalmente, de modo a promover um ambiente de aprendizado satisfatório, apesar de limitações como: resistência inicial em romper com o modelo tradicional de ensino, contribuição coletiva escassa no decurso da aula, organização das atividades curriculares de forma que todos os conhecimentos essenciais sejam devidamente trabalhados no espaço de tempo delimitado, pouca desenvoltura docente na prática de atividades e metodologias, falta de domínio no uso de recursos tecnológicos e carência de infraestrutura adequada (PAIVA *et al.*, 2016; FERREIRA; MOROSINI, 2019). O Quadro 1 apresenta uma síntese de metodologias ativas contempladas na literatura que, a partir de um sistemático e diligente planejamento pedagógico pelas IES, podem ser aplicadas na formação profissional dos educandos.

A compreensão do educador sobre as abordagens teóricas dos modelos educacionais de ensino, sobre o uso combinado de diversas metodologias ativas no ensino superior e sobre o contexto em que se insere o ambiente acadêmico são essenciais para definir as melhores alternativas que fomentam o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

QUADRO 1 – Tipologias de metodologias ativas

Autores	Metodologias Ativas
Caula, Arruda e Silva (2020)	Sala de aula invertida; jogos eletrônicos; simulados; <i>webgincanas</i> ; fóruns; textos e <i>links</i> para materiais externos para estudos dirigidos.
Moreira <i>et al.</i> (2020)	Sala de aula invertida e aulas lúdicas com o uso de aplicativos como o <i>Kahoot</i> e o <i>Kademi</i> .
Oliveira, Figueiredo e Felix (2020)	Sala de aula invertida, Aprendizagem Baseada em Problema, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (<i>GV/GO</i>) e mesa-redonda.
Sales, Mineiro e Silva (2020)	Sala de aula invertida, exposição dialogada, painel de debate, simulação, dinâmicas, gameificação, estudos de caso, dramatização <i>Just in Time Teaching</i> (Estudo sob medida), Treinamentos Experienciais ao Ar Livre (TEAL), Aprendizagem baseada em problema.
Soschinski, Schlup e Domingues (2019)	Seminários, debates, aulas práticas em laboratório, estudo de caso, estudo dirigido, trabalhos em grupos, elaboração de mapas conceituais, elaboração de questões de pesquisa, simulações, aulas invertidas, método <i>Kolb</i> de aprendizagem; <i>Problem Based learning</i> (PBL).
Paiva <i>et al.</i> (2016)	Exposições dialogadas, leitura comentada, debates temáticos, seminários, trabalho em pequenos grupos, relato crítico de experiência, socialização, mesas-redondas, plenárias, oficinas, apresentação de filmes, interpretações musicais, dramatizações, dinâmicas lúdico-pedagógicas, <i>portfólio</i> , avaliação oral, Aprendizagem Baseada em Problemas) e Aprendizagem Baseada em Equipe (<i>Team Based Learning</i> (TBL)).

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

2.2 Pedagogia e andragogia alinhadas: Metodologias ativas de ensino-aprendizagem sob o enfoque da teoria construtivista e da pedagogia da autonomia

Partindo de uma ótica construtivista que, conforme Urrutia-Heinz; Costa-Quintana e Cruz (2020, p. 20), “(...) o conhecimento é construído pelo sujeito através de sua interação com o mundo, considerando-o como um agente ativo neste processo”, é possível vislumbrar a importância da Teoria Construtivista de Jean Piaget na fundamentação teórica de estudos envolvendo o uso de metodologias de ensino-aprendizagem no âmbito acadêmico.

Na busca por compreender como se dá o desenvolvimento cognitivo do ser humano e de entender o processo evolutivo da assimilação dos conhecimentos mais simples para os mais complexos, “Piaget procurou encontrar, por um lado, as estruturas cognitivas do sujeito e, por outro, o funcionamento da inteligência que permite a construção do conhecimento, e das próprias estruturas”. Neste contexto, os fatores apresentados por Piaget fazem parte de um processo progressivo de construção do conhecimento, por meio da interação entre o sujeito e o objeto, “[...] mediada pela ação do próprio sujeito, que dessa forma assimila – não o objeto puro, mas o resultado da interação – e acomoda-se, construindo, assim, novas estruturas de compreensão da realidade.” (SANCHIS; MAHFOUD, 2007, p. 174).

Para Lepre (2020, p. 242-243), “[...] a interação social e a cooperação se fazem necessárias para a construção de novos conhecimentos, se colocando como centrais para a constituição e desenvolvimento do sujeito”. De acordo com Becker (2017, p. 43), Piaget considera que o melhor caminho para uma pedagogia ativa “[...] é o da interação, isto é, da ação e operação de todos, da cooperação; [...] da consciência cada vez mais compartilhada, do encontro de sujeitos autônomos”. Corroborando com esta afirmação, Urrutia-Heinz; Costa-Quintana e Cruz (2020, p. 6), complementam que Piaget defende a promoção de “[...] uma educação baseada no descobrimento ativo da verdade, não imposta através de verdades estabelecidas mediante procedimentos de repetição”, como se os indivíduos fossem autômatos.

Neste cenário de busca pela compreensão epistemológica do desenvolvimento cognitivo humano, que demanda a interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento para a progressiva construção do saber, pode-se perceber a relação inversa entre a “[...] concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” (FREIRE, 1987, p. 34), e a Teoria Construtivista de Piaget que, conforme Sanchis e Mahfoud (2007, p. 172), considera “[...] o conhecimento como ligado a uma ação que modifica o objeto e que, por conseguinte, não o atinge senão por intermédio das transformações introduzidas por essa ação”.

Segundo Becker (2017, p. 10), as concepções epistemológicas de Piaget e Freire “[...] têm base interacionista ou construtivista segundo a qual o conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo, a sociedade ou a cultura”. Há, portanto, uma convergência entre a Teoria Construtivista de Piaget e a Teoria da Autonomia de Paulo Freire que favorece o uso de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino, ensejando o desenvolvimento do discente como sujeito ativo do seu aprendizado (FREIRE, 1996).

2.3 Os reflexos da pandemia da Covid-19 nas atividades acadêmicas da UFCE

Em dezembro de 2019, foi identificado na cidade de Wuhan, na China, um vírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome* (SARS), Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars-CoV-2), considerada a primeira doença transmissível grave do século XXI, que diante da sua rápida propagação e letalidade, a OMS declarou Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), em 30.01.2020. Mas, o vírus expandiu-se rapidamente,

e em 11.03.2020 foi enquadrado como uma pandemia, denominada *Corona Vírus Disease* (Covid-19) (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2020).

No Brasil, o primeiro caso de coronavírus foi confirmado em 26.02.2020, em São Paulo (SP) e, mesmo com a adoção de diversos protocolos de saúde pública, o vírus espalhou-se rapidamente pelo país (OLIVEIRA; ORTIZ, 2020). No Ceará, os primeiros casos da Covid-19 foram registrados em 16.03.2020, quando foi publicado o Decreto Estadual Nº 33.510, de 16 de março de 2020 que, conforme inciso III, do artigo 3º, incluía a suspensão obrigatória das aulas presenciais em todos os níveis de ensino a partir de 19.03.2020 (CEARÁ, 2020a).

Neste contexto, a Portaria do Ministério da Educação Nº 544, de 16 de junho de 2020, autorizou em caráter excepcional o sistema federal de ensino, conforme art. 2º, do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, a substituir as aulas presenciais por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e/ou outros meios convencionais, até o dia 31 de dezembro de 2020, podendo ser prorrogado, de acordo com a orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital (BRASIL, 2017; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

O Estado do Ceará vivenciou dois momentos de crise na incidência de casos da Covid-19 que foram denominados de primeira e segunda onda. A primeira compreende o início da pandemia em março/2020, com o ponto crítico em maio/2020, com 70.629 casos confirmados e 3.944 óbitos, e a segunda onda iniciou-se em novembro/2020, atingindo 134.178 casos confirmados em abril de 2021, suscitando a permanente suspensão do retorno integral do ensino presencial. A nova crise pandêmica determinou que o Estado do Ceará, conforme itens 1.1. e 16.2 do Protocolo 18 – das Atividades Educacionais, do Decreto Nº 33.821, de 21 de novembro de 2020, mantivesse o isolamento social em todos os níveis de ambientes educacionais (CEARÁ, 2020b, G1 AM, 2021).

A grande expectativa para 2021 era a vacinação em massa da população com as vacinas Coronavac (Sinovac/Butantã), AstraZeneca (Oxford/Fiocruz) e Pfizer que, junto com a adoção de medidas sanitárias eficientes, pudessem evitar o *lockdown*, permitir o fim do isolamento social rígido e, conseqüentemente, favorecer a retomada gradual das aulas presenciais (MELO, 2020; VALENTE, 2021). No entanto, o baixo nível de vacinação no Brasil e o surgimento de novas cepas (Amazonas e Índia) se tornaram grandes obstáculos para o retorno às aulas presenciais. A vacinação dos profissionais da educação iniciou-se em 29 de maio de 2021 (CEARÁ, 2021; SECRETARIA DA SAÚDE DO CEARÁ, 2021).

A pandemia da Covid-19 tem causado prejuízos imensuráveis à educação, demandando maiores investimentos em infraestrutura educacional e políticas públicas de inclusão social para minimizar as desigualdades existentes em todas as modalidades de ensino. Para Caula, Arruda e Silva (2020, p. 7), os alunos que se encontram em estado de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam uma dificuldade “[...] que pode ser obstáculo para o aprendizado *online* é a carência de acesso à *internet* e/ou equipamentos como computador”. Além disso, Pinheiro (2020, p. 9) ressalta que “[...] é preciso lembrar que muitas pessoas não sabem utilizar o computador e muito menos a internet, ou seja, mesmo que tenham acesso à rede o uso acaba se tornando limitado”.

A UFCE estruturou o plano pedagógico referente aos cursos de graduação presenciais do semestre de 2020.1 para início em 17.02.2020. No entanto, em 16.03.2020, o Governo do Estado do Ceará decretou a suspensão das aulas presenciais em todos os níveis de educação, em decorrência da rápida expansão da pandemia de Covid-19 no Estado (UFCE, 2020a). Neste contexto, ocorreu o grande desafio do século XXI para todas as áreas, destacadamente para a área da educação: Como manter as atividades letivas de forma não presencial em um país subdesenvolvido, com extensão continental e com grande diversidade econômica e social?

Logo após a suspensão das aulas presenciais, a UFCE adotou um Plano Pedagógico de Emergência (PPE) com medidas para salvaguardar a comunidade acadêmica durante a crise sanitária vigente, tais como: i) a realização das atividades administrativas e de serviços (Bibliotecas Universitárias) de forma remota; ii) expansão dos canais de comunicação virtuais: *E-mail*, telefones, *WhatsApp*, a disseminação de informações por meio de seu *site* institucional e das redes sociais; iii) fornecimento de assistência psicológica e social *on-line* para os discentes; iv) promoveu assistência de infraestrutura para o acolhimento em residências universitárias e alimentação, devido ao fechamento do Restaurante Universitário; v) realizou a concessão de auxílio-deslocamento para dar condições de retorno a casa dos familiares aos discentes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; e vi) a implementação de um amplo programa de desenvolvimento e capacitação para docentes, discentes e técnicos retomarem as atividades educacionais no modelo de ensino remoto (UFCE, 2020b).

A principal limitação foi a falta de uma biblioteca *on-line* atualizada com *E-books* adotados pelos docentes. A UFCE realizou um convênio com a Editora Saraiva e

disponibilizou *link*, mas a editora prioritária do Curso de Contabilidade é o Grupo Gen. A crise financeira aumentou a dificuldade de compra de livros físicos e *E-books* pelos discentes.

2.4 Estudos anteriores

Observa-se uma tendência crescente de produções científicas sobre a implementação de metodologias ativas e do uso de inúmeras tecnologias digitais no ensino superior, seja no formato remoto, presencial ou híbrido, em vários estudos anteriores. Estas estratégias educacionais visam dinamizar e atender as necessidades emergentes das atividades educacionais contemporâneas.

Guerra, Francisco e Amaral (2018), realizaram uma *survey* no Brasil com os discentes de Ciências Contábeis (graduação e pós-graduação) sobre a formação com metodologias ativas. Os resultados evidenciaram que os discentes reconhecem o uso das metodologias ativas de ensino como essenciais para o curso de Contabilidade porque promovem mais conhecimento prático, porém se sentem mais confortáveis e tendenciosos a optarem pela modalidade tradicional de ensino.

Sales, Mineiro e Silva (2020), realizaram uma pesquisa em 2019.1 com os discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), para identificar se a utilização de metodologias ativas no ensino influencia o nível de aprendizado dos discentes. O resultado mostrou que a maioria dos respondentes aprova o uso das metodologias ativas em sala de aula porque desperta o senso crítico, motiva os discentes a aprender, promove um melhor relacionamento interpessoal, aprimora os trabalhos em grupo, aumenta a aprendizagem e a absorção de conteúdo, e favorece o uso de recursos de tecnológicos.

Caula, Arruda e Silva (2020) realizaram um estudo na disciplina de Administração Financeira, do Curso de Contabilidade, em uma Universidade Pública Federal, durante o semestre 2020.1, que buscou relacionar as transformações nas práticas docentes e a inserção de recursos tecnológicos no ensino de Contabilidade a partir das consequências do isolamento social ocasionadas pela Covid-19. O estudo constatou a transformação nas formas de ensino e aprendizagem por meio do uso de recursos tecnológicos, ressaltando a importância das TIC's e do conhecimento sobre o AVA para realização das atividades *on-line*, do desenvolvimento do senso crítico dos discentes, da sua capacitação tecnológica e autoaprendizagem, assim como da relevância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação do desempenho discente. Quanto às limitações, destacou-se: a carência de acesso à *Internet* e/ou equipamentos, tais como: computador, *notebook* e celulares nos domicílios brasileiros.

Silveira (2021) estudou o papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia de Covid-19. Foram elencadas algumas estratégias com metodologias ativas (*Quizzes* e enquetes, *Peer evaluation*, *Brainstorming*, *Flipped classroom*, *Role-reversal* e *Peer instruction*) que podem ser utilizadas nas diferentes fases de transição entre o Ensino Remoto Emergencial e o Ensino Híbrido. Também foram apontados alguns desafios de dimensões tecnológica (inexistência ou insuficiência de infraestrutura), didático-pedagógica (falta de habilidade no manejo de tecnologias no contexto educacional, ausência ou insuficiência de recursos digitais de aprendizagem, ausência de um sistema de avaliação e *feedback* adequado, a qualidade e a integridade dos processos avaliativos) e social (ambientes domésticos não adequados para a educação, acúmulo de afazeres fora do contexto educacional e alterações nas dinâmicas interpessoais). Também, as condições econômicas (a aquisição de tecnologia, o investimento em infraestrutura *home office* e a capacitação).

Os estudos anteriores abordam o uso de metodologias ativas antes e durante a pandemia e identificam inúmeros desafios, vantagens e limitações para as instituições de ensino, para os docentes e para os discentes, além de uma grande tendência de adoção do ensino híbrido, com o aproveitamento da experiência vivida durante a pandemia da Covid-19 e do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), evidenciando ainda que “[...] por mais que a tecnologia e conteúdo sejam extremamente relevantes, é a metodologia utilizada que faz a diferença” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 919).

3 METODOLOGIA

A pesquisa tem como objeto de estudo a aplicação de metodologias ativas na educação superior, antes e no início da pandemia. A base teórica do estudo é a Teoria Construtivista de Piaget em convergência com a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Os métodos técnicos utilizados foram: i) o monográfico, ii) o observacional, e iii) o comparativo (GIL, 2019).

A natureza da pesquisa, quanto aos objetivos, é descritiva e exploratória (GIL, 2019). E, estuda o objeto em um novo contexto social, econômico e educacional em decorrência da pandemia. Quanto ao objeto, a pesquisa possui abordagem qualitativa, pois teve como preocupação central as descrições, compreensões e interpretações dos fatos, e quantitativa, pois utilizou a estatística descritiva (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

Os delineamentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, documental, o estudo de caso e a *survey*. A pesquisa bibliográfica utilizou livros e artigos científicos. A pesquisa documental utilizou fontes primárias de entidade pública, do tipo públicas e privadas. Quanto

ao estudo de caso foi realizado na disciplina de Teoria da Contabilidade, do Bacharelado em Ciências Contábeis, turno noturno, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade (FEAAC), da Universidade Federal do Ceará (UFCE), durante os semestres de 2019.1 e 2020.1 (MARCONI; LAKATOS, 2017). A *survey* foi realizada com os discentes que cursaram regularmente a disciplina nos semestres 2019.1 (23 discentes) e 2020.1 (17 discentes), que representam o universo de 40 discentes (GIL, 2019). A amostragem foi do tipo intencional e não teve a finalidade de apresentar generalizações, mas estudar a percepção dos discentes sobre o uso de metodologias ativas nos modelos de ensino-aprendizagem presencial e remoto síncrono. O questionário foi enviado para 22 discentes (2019.1), porque a pesquisadora foi excluída do universo. O retorno foi de 33 discentes, sendo 17 (2019.1) e 16 (2020.1).

A coleta de dados utilizou as técnicas de observação direta intensiva e extensiva e foi realizada em duas fases. Na primeira fase, a observação direta intensiva utilizou a observação sistemática, participante, em equipe e na vida real (MARCONI; LAKATOS, 2017). A observação direta intensiva foi realizada nos períodos de 18.02.2019 a 24.06.2019 (2019.1) com modelo de ensino presencial, e de 17.02.2020 a 17.03.2020 (presencial) e de 18.03.2020 a 22.10.2020 (remoto síncrono), no semestre 2020.1. O principal instrumento de coleta foi a sistematização das observações em planilhas de Excel.

A pesquisa é participante porque a pesquisadora, em 2019.1, era discente da disciplina, e em 2020.1 exercia a função de monitora na disciplina e interagiu com a população pesquisada durante todas as aulas. A observação foi realizada em equipe, técnica na qual “[...] todos observam o mesmo fato ou fenômeno e procuram corrigir distorções que possam advir de cada investigador em particular; [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 212). A equipe foi formada pela pesquisadora, a monitora da disciplina em 2019.1 e a professora da disciplina. O estudo foi realizado em ambiente real, com o registro sistemático de dados à medida que as aulas foram ministradas.

Na segunda fase, a observação direta extensiva foi realizada por meio de questionário estruturado em 4 dimensões. O instrumento contemplou 31 questões com tipologia: fechada, aberta, escala de Likert, múltipla escolha e dependente (GIL, 2019). A aplicação do questionário ocorreu de forma eletrônica por meio da ferramenta *Google Forms*, no período de 16 a 30.06.2021.

A análise dos dados foi realizada com a técnica de estatística descritiva, utilizada para a elaboração de narrativas, tabelas e ilustrações (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

A análise dos dados foi estruturada de acordo com as duas técnicas de coleta de dados. A primeira apresenta o resultado do questionário e a segunda da observação direta intensiva.

4.1 Análise e interpretação de dados em suas dimensões

A primeira análise foi estruturada em quatro dimensões: perfil discente, infraestrutura tecnológica e habilidades do discente durante a pandemia da Covid-19, metodologias ativas de ensino-aprendizagem e auto avaliação discente. A TABELA 1 apresenta os resultados da primeira dimensão sobre o ‘perfil discente’.

A pesquisa analisou comparativamente os semestres de 2019.1, com ensino presencial, e 2020.1, com ensino remoto síncrono. Entre os respondentes predomina um público jovem (20) com faixa etária entre os 20 e 24 anos de idade, solteiro (25) e sem filhos (29). Há a predominância do gênero masculino (20). Mais da metade dos discentes (18) convive em uma residência com quatro habitantes ou mais, estudam e trabalham (22). Quanto a renda familiar, uma minoria (7) possui rendimentos de até dois salários mínimos, enquanto 26 possuem remuneração superior. No que diz respeito a importância da renda, apenas um discente não possui renda, sete discentes dependem da renda para se sustentar, 12 contribuem para o sustento da família e 13 não dependem exclusivamente da própria renda.

As metodologias ativas foram aplicadas nas duas turmas alterando apenas o ambiente de aulas presencial e virtual. Ressalta-se que, no formato virtual, a intensificação do uso diversificado de recursos digitais para a realização das atividades educacionais foi imprescindível, mesmo considerando a existência de diversas limitações quanto a disponibilidade de infraestrutura tecnológica, dos diversos perfis dos discentes e das turmas heterogêneas (com experiências e conhecimentos distintos).

A segunda dimensão trata sobre a ‘infraestrutura tecnológica e as habilidades do discente durante a pandemia da Covid-19’ e os resultados contemplaram a seleção de mais de um recurso ou ferramenta pelo discente. A TABELA 2 evidencia que a tecnologia de comunicação e de informação mais usada foi a *Internet* Fibra óptica (em casa) (26:15;11) e uma minoria (3:1;2) ainda depende do *wireless fidelity (wi-fi)* compartilhado por terceiros (ex. vizinhos).

TABELA 1 – Perfil dos discentes, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Indicador	Descrição	2019.1	2020.1	Total
Discentes por turno	Contábeis- Diurno	8	4	12
	Contábeis- Noturno	9	12	21
	Total de discentes	17	16	33
Idade	De 20 a 24 anos	10	10	20
	De 25 a 39 anos	6	6	12
	40 anos ou mais	1	0	1
	Total de discentes	17	16	33
Sexo	Feminino	8	5	13
	Masculino	9	11	20
	Total de discentes	17	16	33
Estado civil	Solteiro (a)	10	15	25
	União estável	2	1	3
	Casado (a)	5	0	5
	Total de discentes	17	16	33
Filhos	Não tenho filhos	13	16	29
	1 filho	4	0	4
	Total de discentes	17	16	33
Habitantes por residência	1 habitante	1	4	5
	2 habitantes	3	2	5
	3 habitantes	4	1	5
	4 habitantes ou mais	9	9	18
	Total de discentes	17	16	33
Ocupação	Apenas estudante	1	1	2
	Estudante e estagiário	4	5	9
	Estudante e trabalhador	12	10	22
	Total de discentes	17	16	33
Renda familiar	Mais de 1 até 2 salários mínimos (R\$ 2.200,00)	4	3	7
	Mais de 2 até 3 salários mínimos (R\$ 3.300,00)	6	4	10
	Mais de 3 até 4 salários mínimos (R\$ 4.400,00)	1	2	3
	Mais de 4 salários mínimos	6	7	13
	Total de discentes	17	16	33
Importância da renda própria	Não possuo renda, eu só estudo. Minha família me mantém na faculdade.	0	1	1
	Não dependo exclusivamente da minha renda. Caso não trabalhasse/estagiasse/tivesse bolsa, poderia continuar na faculdade com o auxílio da minha família.	6	7	13
	Sustento próprio. Dependo da renda para me manter na faculdade e me sustentar.	4	3	7
	Contribuo para o sustento da minha família e dependo da renda para me manter na faculdade.	7	5	12
	Total de discentes	17	16	33

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

TABELA 2 – Tipologia de acesso à *Internet* e recursos tecnológicos dos discentes, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

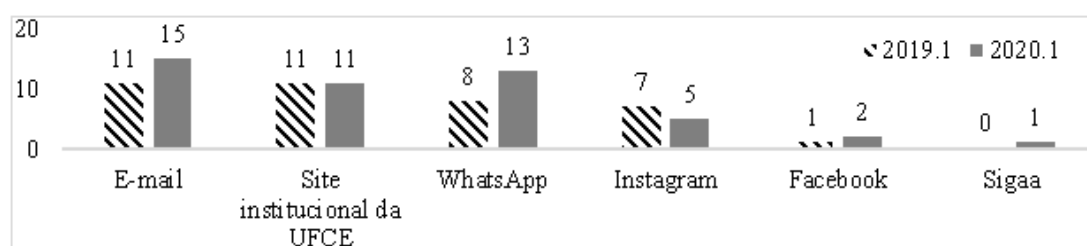
ITEM	2019.1	2020.1	ITEM	2019.1	2020.1
<i>Internet</i> Fibra óptica (em casa)	15	11	Celular	17	16
<i>Internet</i> móvel pré-paga (no celular)	3	8	<i>Notebook</i>	15	14
<i>Internet</i> via cabo (em casa)	4	5	Computador	3	4
<i>Internet</i> móvel pós-paga (no celular)	6	1	<i>Tablet</i>	1	2
<i>Wi-fi</i> compartilhado de terceiros	1	2			

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Quanto aos recursos tecnológicos (TABELA 2) mais utilizados para as atividades acadêmicas, destacam-se o uso do celular (33:17;16), seguido pelo *notebook* (29:15;14). Para viabilizar as aulas remotas síncronas é imprescindível que os equipamentos utilizados pelos discentes possuam dispositivos com áudio (microfone) e câmera (vídeo/imagem) (31:17;14). Apenas uma minoria dos discentes (2), do semestre 2020.1, possuíam equipamentos em que a câmera não estava disponível, utilizando até dois equipamentos para acesso e participação às aulas (Ex. *notebook* e celular). Os resultados corroboram com Caula, Arruda e Silva (2020).

Para acompanhar as informações e as comunicações institucionais, a ILUSTRAÇÃO 1 aponta que as plataformas mais utilizadas pelos discentes foram o *E-mail* cadastrado no sistema integrado da universidade (26:11;15), o *site* institucional da UFCE (22:11;11) e o *WhatsApp* (21:8;13), o que ressalta a importância da atualização dos dados cadastrais dos discentes.

ILUSTRAÇÃO 1 – Plataformas acessadas para informações/comunicações institucionais, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1



Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Quanto as plataformas acessadas para acompanhar as atividades acadêmicas, constata-se que o Sigaa (33:17;16) é unânime entre os discentes de ambos os semestres, seguido pelo *E-mail* (28:13;15), *WhatsApp* (21:9;12) e o *Google Drive* (17:7;10). O Solar (7:5;2), apesar de ser uma ferramenta com inúmeras possibilidades de integração no ambiente acadêmico da UFCE foi utilizado com menor frequência.

As aulas remotas foram realizadas de acordo com as metodologias de ensino e ferramentas tecnológicas identificadas pelos docentes, e exigiu o desenvolvimento de habilidades de docentes e discentes. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) fomenta a utilização diversificada de ferramentas tecnológicas que dinamizam as atividades educacionais como fóruns, postagem de vídeo aulas, compartilhamento de *links* para materiais externos, aulas expositivas e estudos dirigidos via *webconferências*, interações por meio das redes sociais, jogos eletrônicos, simulados e *webgincanas* (CAULA; ARRUDA; SILVA, 2020; MOREIRA *et al.*, 2020).

A disciplina utilizou ferramentas que permitiam fóruns, postagem de apresentações/ textos para estudo e compartilhamento de *links* para materiais externos (Sigaa), aulas expositivas dialogadas, seminários e estudos dirigidos (*Skype*), comunicações (Sigaa, *WhatsApp* e *E-mail*), compartilhamento de material (*Google Drive*), e avaliação de estudo (*Kahoot*). A TABELA 3 elenca 10 ferramentas utilizadas pela UFCE e apresenta, comparativamente, o nível de habilidade de uso pelos discentes.

TABELA 3 – Nível de habilidade no uso de ferramentas tecnológicas, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Ferramenta	1. Nenhuma		2. Baixa		3. Intermediária		4. Razoável		5. Elevada	
	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1
<i>WhatsApp</i>	0	0	0	0	1	0	1	1	15	15
<i>Sigaa</i>	0	0	0	0	0	0	5	4	12	12
<i>Google Drive</i>	0	0	1	0	1	1	3	4	12	11
<i>Google Meet</i>	0	0	0	0	0	0	7	4	10	12
APPs para scanear e postar atividades em PDF. (Ex.: <i>CamScanner</i>)	0	0	0	1	3	2	3	4	11	9
<i>Skype</i>	2	0	1	3	6	0	6	5	2	8
<i>Google Classroom</i>	0	0	4	3	1	4	5	7	7	2
<i>Onedrive (microsoft)</i>	2	1	2	3	6	1	4	7	3	4
<i>Solar</i>	4	0	3	5	3	5	5	4	2	2
<i>Kahoot</i>	8	3	3	7	4	0	1	4	1	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Os discentes informaram ter habilidade elevada principalmente nas ferramentas *WhatsApp* (30:15;15), *Sigaa* (24:12;12), *Google Drive* (23:12;11) e *Google Meet* (22:10;12), seguidas por aplicativos para escanear documentos (20:11;9), *Skype* (10:2;8), *Google Classroom* (9:7;2) e *Onedrive* (7:3;4). Os resultados ratificam que a ferramenta *Solar* não tem sido muito utilizada. Apesar de estudos sobre metodologias ativas destacarem o uso da ferramenta *Kahoot* para potencializar o desempenho no aprendizado, a habilidade dos discentes para esta ferramenta concentra-se em nenhuma (11) ou baixa (10). No semestre de 2019.1, o *Kahoot* não foi utilizado em nenhuma atividade da disciplina de Teoria da Contabilidade, e em 2020.1 foi utilizado em uma atividade de revisão de conteúdo (SARDEIRO; SOUZA, 2018; SILVA *et al.*, 2018; MOREIRA *et al.*, 2020; SILVEIRA, 2021).

A terceira dimensão buscar relacionar ‘o uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem e os métodos de avaliação adotados’ no decorrer da disciplina de Teoria da Contabilidade. As metodologias ativas de ensino-aprendizagem foram importantes para promover dinâmica à aula virtual; incentivar a leitura dos conteúdos bibliográficos principais e complementares (materiais externos), que fomentam a aplicação prática do conteúdo

teórico; ajudar a desenvolver a participação proativa e voluntária dos discentes na elaboração de questionamentos; e na formação de debate. Com o uso da ferramenta *Skype*, para a realização das aulas no formato remoto síncrono, foi possível implementar uma dinâmica nas participações via *chat* e câmera/microfone. Os discentes interagem também fazendo pesquisa *on-line* na *Internet* e postando no *chat*.

A TABELA 4 apresenta a percepção dos discentes quanto ao nível de contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem, e demonstra que a diversidade de metodologias utilizadas promove uma contribuição elevada, destacadamente: o seminário (22:11;11), a aula expositiva dialogada (21:10;11), o trabalho em grupo (20:10;10), as simulações (18:9;9), a sala de aula invertida (13:6;7) e os exercícios assíncronos (11:7;4), independente do modelo de ensino adotado. O resultado confirma o interesse dos discentes por atividades práticas (GUERRA; FRANCISCO; AMARAL, 2018).

TABELA 4 – Nível de contribuição das metodologias ativas para a aprendizagem, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Metodologias ativas utilizadas	1. Nenhuma		2. Baixa		3. Intermediária		4. Razoável		5. Elevada	
	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1
Seminário	0	1	1	0	2	1	3	3	11	11
Aula expositiva dialogada	0	0	1	2	2	1	4	2	10	11
Trabalho em grupo	0	0	0	1	4	0	3	5	10	10
Simulações	0	0	1	2	0	1	7	4	9	9
Sala de aula invertida	0	1	3	1	4	3	4	4	6	7
Estudo dirigido	0	0	0	0	2	4	10	6	5	6
Exercícios assíncronos	0	1	1	3	4	2	5	6	7	4
Estudo de caso	1	0	0	2	2	1	8	9	6	4
Gamificação	7	2	3	2	2	4	2	4	3	4
Painel simples	0	0	0	3	4	4	11	7	2	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Quanto ao nível de contribuição para a aprendizagem dos métodos de avaliação adotados na disciplina de Teoria da Contabilidade, a TABELA 5 corrobora com o uso diversificado de métodos de avaliação.

TABELA 5 – Nível de contribuição dos métodos de avaliação na aprendizagem, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Métodos de avaliação utilizados	1. Nenhuma		2. Baixa		3. Intermediária		4. Razoável		5. Elevada	
	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1	2019.1	2020.1
Apresentação de Seminário	0	0	1	1	2	1	5	6	9	8
Trabalho em grupo	0	1	2	1	1	0	6	7	8	7
Assiduidade discente	0	0	1	1	3	2	6	7	7	6
Resoluções de exercícios	0	1	0	2	3	2	9	5	5	6
Participações nas aulas	1	0	1	2	5	3	4	6	6	5
<i>Kahoot</i>	6	2	2	3	2	4	4	5	3	2
Prova	0	0	1	5	5	3	8	6	3	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Em ambos os semestres, há uma predominância nas contribuições de razoável e elevada, no total e por semestre, para os métodos de avaliação durante a apresentação do seminário (28:14,14), de avaliação do trabalho em grupo (28:14,14), da assiduidade discente (26:13,13) e de avaliação da resolução dos exercícios (25:14,11), como métodos que não somente verificam a retenção de conteúdos pelos discentes, mas intensificam o aprendizado e o desenvolvimento de capacidades e competências relevantes no século XXI, em oposição à concepção conservadora da ‘educação bancária’ em que prevalece o uso da avaliação tradicional apenas com a aplicação de prova (FREIRE, 1996; SALES; MINEIRO; SILVA, 2020). A avaliação de aprendizagem foi prejudicada durante a pandemia e diversos fatores impossibilitaram a aplicação de avaliações *on-line* síncronas na disciplina de Teoria da Contabilidade, como a falta de privacidade dos discentes para estudar e as deficiências tecnológicas influenciadas pela má qualidade dos equipamentos utilizados, pela falta de *Internet* nas residências dos discentes que retornaram para as cidades do interior e destacadamente pela qualidade do serviço de *Internet* (CAULA; ARRUDA; SILVA, 2020), que piorou durante a pandemia com o aumento do número de contratos pelas empresas.

A TABELA 6 apresenta, em ordem decrescente e de forma relativamente distributiva entre os semestres de 2019.1 e 2020.1, o somatório das alternativas selecionadas individualmente por cada discente, quanto as principais competências profissionais e comportamentais por eles desenvolvidas/aprimoradas com o uso de metodologias ativas, vindo a corroborar com as competências anteriormente elencadas (FREIRE, 1987; FILATRO; CAVALCANTE, 2018; SALES; MINEIRO; SILVA, 2020) e com a intensificação do uso diversificado de metodologias ativas (FERREIRA; MOROSINI, 2019; CAULA; ARRUDA; SILVA, 2020).

TABELA 6 – Competências profissionais e comportamentais desenvolvidas/aprimoradas com o uso de metodologias ativas, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1. Contábeis, UFC, FEAAC, 2019.1 e 2020.1

Competências profissionais	2019.1	2020.1	Total
Comunicação oral (falar em público)	13	12	25
Elaboração de apresentação profissional/acadêmica	8	13	21
Gestão e análise de dados	10	10	20
Trabalho em equipe e colaboração	9	10	19
Tomada de decisões	7	9	16
Liderança e proatividade	7	8	15
Resolução problemas	6	8	14
Comunicação escrita	8	5	13
Manejo de equipamentos, mídias e programas	4	7	11
Resolução de conflitos	5	5	10
Competências comportamentais	2019.1	2020.1	Total
Responsabilidade	13	11	24
Pensamento crítico e reflexivo	11	10	21
Inteligência emocional	10	9	19
Foco e dedicação	7	9	16
Resiliência e flexibilidade	7	9	16
Aprendizagem ativa	7	8	15
Autogerenciamento	5	9	14
Autoconfiança	6	6	12
Compreensão interpessoal e empatia	5	5	10
Criatividade e inovação	6	3	9

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

No total e por semestre, as principais competências profissionais apontadas foram a comunicação oral (25:13,12), a elaboração de apresentação profissional/acadêmica (21:8,13), a gestão e análise de dados (20:10,10), o trabalho em equipe (19:9,10) e a colaboração e a tomada de decisões (16:7,9). Enquanto, as principais competências comportamentais apontadas foram a responsabilidade (24:13,11), o pensamento crítico e reflexivo (21:11,10), a inteligência emocional (19:10,9), o foco e a dedicação (16:7,9), a resiliência e a flexibilidade (16:7,9).

A quarta dimensão trata sobre a auto avaliação discente. Constata-se uma proporção inversa quanto a relação entre a quantidade de disciplinas cursadas por discente e a quantidade de horas diárias de estudo da disciplina, pois quanto maior é o número de disciplinas cursadas (mais de 4), menor é a quantidade de horas dedicadas ao estudo, até uma hora, para a turma de 2019.1 (13) e 2020.1 (8).

A análise do discente quanto à postura e ao comprometimento com o estudo da disciplina destaca um nível razoável (nota 4) nas turmas 2019.1 e 2020.1. No indicador aprendizado em geral (conhecimentos, habilidades e competências adquiridas, fixação dos

conteúdos) (15:8;7); explicações durante as aulas (17:10;7); participação nas discussões ou debates (14:9;5); motivação para aprender os conteúdos da disciplina (16:8;8); empenho para buscar aprender em fontes complementares (13:8;5); desempenho na média final (20:10;10); e frequência de questionamentos em sala de aula (14:9;5).

Durante a transição do modelo presencial para o remoto houve o pico da primeira onda da Covid-19, e muitos discentes vivenciaram a dor de ver familiares doentes, a perda de familiares e a própria doença, ocasionando muitos casos de supressão de disciplina por crises de ansiedade e depressão. Contudo, as alterações nas relações interpessoais durante as aulas no modelo remoto síncrono, realizado durante a pandemia, apresentaram enquadramento de muito prejudicadas (9) pelos discentes de 2019.1, e pouco prejudicadas (10) pelos de 2020.1. Quanto à preferência pelo modelo de ensino destacou-se o presencial em ambas as turmas (25:14; 11), enquanto que o modelo remoto obteve pequena participação no resultado (8:3;5).

A TABELA 7 apresenta uma síntese dos fatores que mais influenciaram a preferência dos discentes quanto ao modelo de ensino, destacando-se no modelo de ensino presencial a dinâmica da sala de aula (13:7,6), as relações interpessoais (11:4,7) e a concentração durante as aulas (10:5,5). Os fatores positivos no modelo de ensino remoto foram a flexibilidade (4:2;2) e o deslocamento (3:2;1). A dificuldade de concentração nas aulas foi um dos fatores negativos do modelo de ensino remoto e que também motivou a supressão de disciplinas. O resultado geral da TABELA 7 converge com os impactos elencados por Silveira (2021) e corrobora com os resultados de Oliveira *et al.* (2021).

TABELA 7 – Argumentos dos discentes quanto a preferência pelo modelo de ensino, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Modelo de ensino presencial	2019.1	2020.1	Total
Dinâmica da sala de aula	7	6	13
Relações interpessoais	4	7	11
Concentração	5	5	10
Motivação	2	4	6
Assiduidade	0	1	1
Discente não se posicionou	2	0	2
Modelo de ensino remoto	2019.1	2020.1	Total
Flexibilidade	2	2	4
Deslocamento	2	1	3
Motivação	0	1	1
Concentração	0	2	2
Discente não se posicionou	0	2	2

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Quanto às alterações nos hábitos de estudo no modelo remoto síncrono, cada discente apontou mais de uma dificuldade que contribuiu para o declínio na qualidade do estudo. A

TABELA 8 apresenta as principais dificuldades de estudo no ensino remoto para ambos os semestres de 2019.1 e 2020.1. Destacaram-se a falta de concentração (27:14;13) e de um ambiente reservado e calmo para assistir às aulas (17:9;8), corroborando com Silveira (2021).

TABELA 8 – Dificuldades de estudo no modelo de ensino remoto síncrono, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1 -2020.1

Dificuldades apontadas pelos discentes	2019.1	2020.1	Total
Desconcentro fácil.	14	13	27
Não possuo um ambiente reservado e calmo, na minha residência, para assistir às aulas.	9	8	17
Dificuldade em ler na tela do equipamento que utilizo.	7	3	10
Simplesmente não gosto.	6	3	9
Minha internet é instável.	3	5	8
Não tenho facilidade de acesso aos materiais físicos para estudo (livros, apostilas, etc.).	2	6	8

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Os discentes também compartilham de alguns motivos que afetaram negativamente o aprendizado e o desempenho acadêmico durante o ensino remoto, conforme dados agrupados na TABELA 9. Destacam-se problemas relacionados à vida social e acadêmica dos discentes, tais como: aumento da quantidade de atividades acadêmicas (14:10;4); desmotivação dos discentes por não partilhar o ambiente acadêmico (14:8;6); ambiente doméstico inadequado para a educação, não permitindo concentração (12:6;6); aumento de atividades de trabalho/estágio em home office (12:6;6); aumento de atividades domésticas e/ou cuidado com filhos (11:3;8) e doenças emocionais em decorrência do isolamento social, confirmam resultados de Silveira (2021).

TABELA 9 – Motivos que afetaram negativamente o aprendizado e o desempenho do discente, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1-2020.1

Possíveis motivos	2019.1	2020.1	Total
Aumentou o volume de atividades acadêmicas.	4	10	14
Estar fora do ambiente acadêmico e longe das pessoas me desmotiva.	6	8	14
Ambiente familiar não permite concentração.	6	6	12
Aumentou a quantidade do meu trabalho/estágio no modelo <i>home office</i> .	6	6	12
Aumentou o volume de atividades domésticas e/ou cuidado com filhos.	3	8	11
Tive crises de ansiedade/depressão em decorrência do isolamento social.	3	8	11
Adoeci da Covid-19.	2	5	7
Falecimento de familiares.	3	3	6
Algum familiar ficou doente com a Covid-19 e tive que prestar assistência.	3	3	6
Tive que revezar o uso do <i>notebook</i> /computador com outra pessoa.	2	2	4
Perdi meu emprego/estágio e fiquei com dificuldades diversas.	0	1	1

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Apesar dos impactos negativos da pandemia sobre o ensino superior e as dificuldades encontradas para a realização das aulas remotas síncronas, 85% (28:15,13) dos discentes consideraram a mudança do modelo presencial para o remoto (síncrono/assíncrono), em decorrência do longo período de isolamento social, imprescindível para a continuidade das atividades acadêmicas.

4.2 Análise sob a perspectiva da observação direta intensiva

O desempenho da média individual dos discentes em relação à média da turma foi melhor na turma de 2019.1 (64%) que na turma de 2020.1 (47%), conforme TABELA 10.

TABELA 10 – Média final, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, noturno, UFCE, 2019.1-2020.1

Indicador	2019.1	%	2020.1	%
Média da turma	7,5		8,1	
Discentes acima da média da turma	14	64%	8	47%
Discentes na média da turma	0	0%	1	6%
Discentes abaixo da média da turma	8	36%	8	47%
Total	22		17	

Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

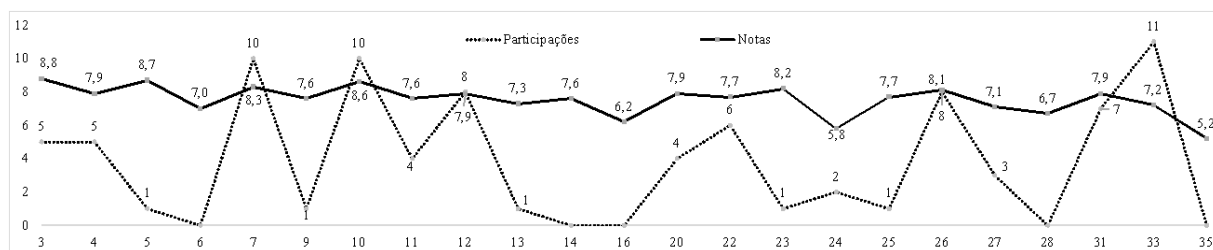
No entanto, é preciso destacar duas especificidades: i) a turma de 2019.1 teve modelo de avaliação tradicional, com provas presenciais supervisionadas, e a turma de 2020.1 com avaliações virtuais aplicadas em conformidade com a recomendação do PPE, de forma flexibilizada quanto a forma e ao prazo para resolução, visto que “[...] o acesso à internet e a equipamentos não estão disponíveis para todos da mesma forma e velocidade.”; e ii) a média

da turma de 2019.1 (7,5) foi inferior à de 2020.1 (8,1). Portanto, a turma de 2019.1 teve desempenho superior, mesmo com quatro discentes aprovados em Avaliação Final (AF).

O perfil de trancamento/falta de comparecimento à disciplina não sofreu alteração com a pandemia da Covid-19. Em 2019.1, seis discentes trancaram e seis não compareciam as aulas e foram reprovados por falta, totalizando 12 discentes. Em 2020.1, sete discentes trancaram, e posteriormente, os trancamentos foram convertidos em supressão, e alcançaram 15 discentes, inclusive os discentes com perfil de reprovação por falta. Na UFCE foram registradas 30.154 matrículas no semestre de 2020.1 e 2.154 trancamentos. Houve um aumento de 1,2% para 7,1% em relação ao semestre de 2019.2 (NASCIMENTO, 2020).

Após a análise comparativa, entre as participações e as médias finais obtidas pelos discentes, ILUSTRAÇÕES 2 e 3, foi possível perceber uma relevante vinculação entre as participações e os resultados obtidos, demonstrando que o comprometimento e a participação ativa dos discentes durante as aulas eleva o nível de aprendizado e de desempenho educacional individual e coletivo. Em 2019.1, na ILUSTRAÇÃO 2, observa-se as participações dos discentes de forma ativa durante as aulas no modelo presencial.

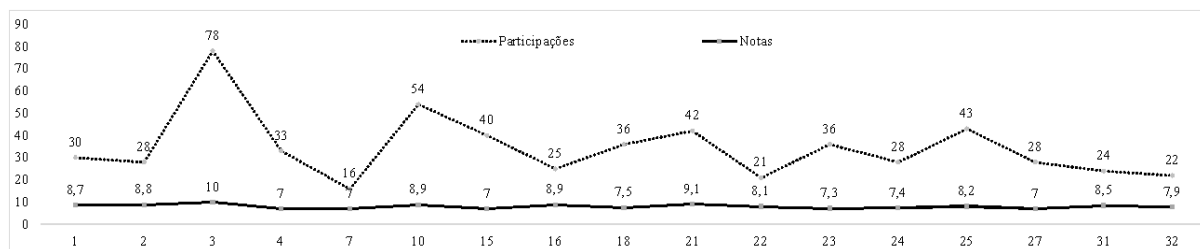
ILUSTRAÇÃO 2 – Relação entre participações e média final dos discentes, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, UFCE, 2019.1



Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

Na ILUSTRAÇÃO 3 apresenta-se o resultado do modelo remoto, mais intensivo em participações porque contempla as participações ativas e passivas, estas de forma mais elevada, dada a dificuldade de contato visual entre o docente, a monitora e os discentes em decorrência do recurso tecnológico que não viabiliza muitas pessoas conectadas, com câmera e microfone, simultaneamente na tela durante a aula. O modelo remoto síncrono exige muito do docente, pois com a perda do recurso visual da turma, faz-se necessário a construção de um rol de perguntas durante as aulas para manter os discentes conectados, e até identificar aqueles que apenas conectaram o equipamento, mas não estão efetivamente assistindo aulas.

ILUSTRAÇÃO 3 – Relação entre participações e média final dos discentes, Teoria da Contabilidade, Curso de Ciências Contábeis, noturno, UFCE, 2020.1



Fonte: elaborada pelas autoras (2021).

É importante ressaltar que o método de participação adotado não garante o controle total da turma e da concentração dos discentes durante a aula, pois mesmo estando ‘logados’, há um prejuízo na qualidade da aula devido às interferências do ambiente familiar. É um momento desafiador para a educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todo o empenho da comunidade acadêmica em dar continuidade às atividades educacionais, a pandemia da Covid-19 alterou a rotinas e o comportamento de todos, mudou a forma de ensino-aprendizagem e demandou a implementação de ações mais inclusivas e favoráveis à disseminação do conhecimento, visto que o acesso à educação não se dá de forma igualitária para todos os discentes, principalmente para os que se encontram em condições de vulnerabilidade socioeconômica, com dificuldades para adquirir a infraestrutura necessária.

No entanto, a pesquisa constatou que, mesmo com impactos inevitáveis, a mudança do modelo de ensino presencial para o remoto, durante a pandemia da Covid-19, na disciplina de Teoria da Contabilidade, do curso noturno, de Bacharelado em Ciências Contábeis da UFCE, no *campus* Fortaleza (CE), no semestre 2020.1, foi imprescindível para a continuidade das atividades acadêmicas. Os principais impactos positivos foram o aprimoramento no uso de recursos tecnológicos, plataformas, apps e redes sociais que permitiram o processo de comunicação e de construção do conhecimento. Quanto aos impactos negativos destacaram-se: a diversidade econômica dos discentes em relação a condição de obtenção de recursos tecnológicos, a falta de infraestrutura de *home office*, a dificuldade de concentração dos discentes durante as aulas, a falta da dinâmica da sala de aula e das relações interpessoais, a *Internet* de baixa qualidade, as doenças psicológicas, a doença da Covid-19, as atividades domésticas e os trabalhos em excesso.

Apesar das limitações impostas pelo contexto pandêmico, a busca pela qualidade do ensino demonstrou a importância das metodologias ativas de ensino-aprendizagem no desenvolvimento de competências profissionais e comportamentais durante o ensino remoto síncrono. Destacaram-se nas competências profissionais: a comunicação oral, a elaboração de apresentação profissional/acadêmica, a gestão e análise de dados, a tomada de decisões, o trabalho em equipe e a colaboração. Enquanto, as principais competências comportamentais apontadas foram a responsabilidade, o pensamento crítico e reflexivo, a inteligência emocional, o foco e a dedicação, a resiliência e a flexibilidade. Desta forma é possível inferir que as metodologias ativas favorecem a formação crítica dos discentes, essencial para a Pedagogia da Autonomia, e promovem a interação e a cooperação, essenciais na Teoria Construtivista, elementos indispensáveis para a construção de um ser humano ético, justo, cidadão e apto ao mercado de trabalho atual.

As metodologias ativas adotadas que tiveram elevada contribuição para a aprendizagem dos discentes foram: o seminário, a aula expositiva dialogada, o trabalho em grupo, as simulações, a sala de aula invertida e os exercícios assíncronos. Em nível razoável: estudo dirigido, estudo de caso e painel simples. E, em nível intermediário, a gamificação. As metodologias ativas de ensino-aprendizagem foram importantes para promover dinâmica à aula virtual; incentivar a leitura dos conteúdos bibliográficos da disciplina e materiais externos, que fomentam a aplicação prática do conteúdo teórico; desenvolver a participação proativa e voluntária dos discentes na elaboração de questionamentos e na formação de debate.

Quanto aos recursos tecnológicos mais utilizados pelos discentes para a realização das atividades acadêmicas destacam-se: o celular e o *notebook*. O processo de comunicação acadêmica virtual, tanto a formal como a informal, intensificou-se no período pandêmico, e foram utilizadas ferramentas como: *WhatsApp*, *E-mail* e *Sigaa*. Para a realização das atividades acadêmicas foram utilizadas as plataformas: *Skype*, *Sigaa* e *Google Drive*.

Em análise geral, o desempenho da turma de 2019.1, modelo presencial, foi superior ao da turma de 2020.1, que concluiu o semestre na modalidade de ensino remoto síncrono, porque a dinâmica da sala de aula influencia positivamente o desempenho de todos os discentes, permite o melhor acompanhamento dos educandos e a qualidade das avaliações. Os discentes confirmaram a preferência pelo modelo presencial, destacando a dinâmica da sala de aula e as relações interpessoais (11:4,7).

O impacto negativo da pandemia foi elevado porque deu-se de forma tridimensional, nas bases da sustentação do equilíbrio emocional do ser humano: na família, no trabalho e na escola. Também é importante destacar o prazo da condição de isolamento social. A pesquisa evidenciou que, apesar das adversidades, sempre haverá oportunidades de crescimento na educação, e que os discentes reconhecem a importância da transição do modelo de ensino presencial para o modelo remoto síncrono para dar continuidade ao semestre 2020.1.

As principais limitações da pesquisa foi a realização da coleta de dados por questionário em um período de estresse tecnológico. Para os próximos estudos sugere-se ampliar o número de IES pesquisadas.

6 REFERÊNCIAS

BECKER, F. Paulo Freire e Jean Piaget: Teoria e Prática. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 9, ed. esp. jul.-set., p. 07-47, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/357ijv3>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2017. Ed. 241. Seção 1, p. 2-5. Disponível em: <https://bit.ly/3n7poUA>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/A-Sala-de-Aula-Inovadora.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

CAULA, L. A. A. M.; ARRUDA, J. S.; SILVA, L. M. R. C. O ensino remoto e a pandemia de Covid-19: prática docente na universidade e a sustentabilidade. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO EMPRESARIAL E MEIO AMBIENTE, 22., 2020, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: XXII ENGEMA, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TLB84y>. Acesso em: 22 nov. 2020.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3pYKSno>. Acesso em: 22 nov. 2020.

_____. Decreto nº 33.821, de 21 de novembro de 2020. Prorroga o isolamento social no estado do Ceará, renova a política de regionalização das medidas de isolamento social, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 21 nov. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3glrptA>. Acesso em: 22 nov. 2020.

_____. **Boletim epidemiológico novo coronavírus (COVID-19)**. IntegraSUS – Transparência da saúde no Ceará, Fortaleza, 12.04.2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3mEWY4j>. Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. **Ceará avança na imunização e inicia 4ª fase vacinando trabalhadores da Educação a partir deste sábado (29)**. Ceará, 28.05.2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3v8YHkW>. Acesso em: 09 jun. 2021.

FERREIRA, R.; MOROSINI, M. Metodologias ativas: as evidências da formação continuada de docentes no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 9, p. 1-19, 2019. DOI: 10.35699/2237-5864.2019.2543. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2543>. Acesso em: 4 dez. 2020.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTE, Carolina Costa. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553131334/>. Acesso em: 18 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**; saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3uDZJWa>. Acesso em: 09 abr. 2021.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://bit.ly/3x02AuK>. Acesso em: 07 mar. 2021.

G1 AM. **Pesquisador diz que variante brasileira surgiu na segunda onda de Covid no AM, e não causou o colapso**. Manaus, 15.02.2021. Disponível em: <https://glo.bo/3zgnzKL>. Acesso em: 24 maio 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas 2019. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

GUERRA, C. J. O.; FRANCISCO, J. R. S.; AMARAL, L. B. Metodologias ativas na formação contábil: Uma análise sob a psicologia da educação a luz das teorias de Piaget e Vygotsky. In: **CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS NO ENSINO SUPERIOR [CIM]**, 4., 2018, Belo Horizonte. Disponível em: <https://bit.ly/32AQfz3>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597011845/>. Acesso em: 02 jun. 2021

LEPRE, R. M.. Reflexões sobre a importância da interação social na epistemologia genética de Jean Piaget: Uma Lembrança Sempre Necessária. **Clareira-Revista de Filosofia da Região Amazônica**, v. 7, n. 1, p. 233-245, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/clareira/article/view/5905>. Acesso em: 06 abr. 2021.

LIMA, M. A. M. *et al.* As metodologias ativas: avaliação acerca da sua adoção no ensino superior. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AVALIAÇÃO E SEUS ESPAÇOS: DESAFIOS E REFLEXÕES**, 7., Fortaleza, 2016. **Anais**

[...]. Fortaleza: UFCE, 2016. p. 1116-1134. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/36312>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597010770/>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597009088/>. Acesso em: 02. jun. 2021.

MELO, Karine. **Covid-19: volume de vacinas ainda é insuficiente para atender o Brasil**. Agência Brasil, Empresa Brasil de Comunicação, Brasília, 02.03.2020. Disponível em: <https://bit.ly/3glv36L>. Acesso em: 09 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2020. Ed. 114. Seção 1, p. 62. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-544-2020-06-16.pd>. Acesso em: 22 nov. 2020.

MOREIRA, M. E. S. *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review (BJRH)**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020. DOI:10.34119/bjhrv3n3-180. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/view/11584>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NASCIMENTO, Thatiany. Trancamento de matrículas cresce e 5,7 mil alunos de universidades públicas param cursos na pandemia. **Diário do Nordeste**. Metro. Fortaleza, 20 dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3f5L0gE>. Acesso em: 09 maio 2021.

OLIVEIRA, A. J. F.; FIGUEIREDO, C. A. D. M.; FELIX, N. M. R. Metodologias ativas na formação de professores da modalidade de ensino a distância. **Revista Paidéi@: Revista Científica de Educação a Distância**. Unimes Virtual, v. 12, n. 21, p. 168-180, jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/980>. Acesso em: 29 nov. 2020.

OLIVEIRA, Elida; ORTIZ, Brenda. Ministério da Saúde confirma primeiro caso de coronavírus no Brasil. **G1 e G1 DF**. Distrito Federal, 26.02.2020. Disponível em: <https://glo.bo/3xbE0WO>. Acesso em: 22 nov. 2020.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do Covid-19. **Brazilian Journal of Development (BJD)**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 918-932, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3hngVvE>. Acesso em: 29 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19 – Histórico da pandemia de COVID-19**. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil, 20 nov. 2020.

Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PAIVA, M. R. F. *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PINHEIRO, B. A desigualdade no processo de ensino-aprendizagem em tempo de coronavírus. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 10., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2020. Evento online. Disponível em: <https://bit.ly/3xi2EG7>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SALES, A. P.; MINEIRO, K. M. L; SILVA, F. A. P.. A Influência do uso de Metodologias Ativas no Ensino da Contabilidade: um Estudo com Graduandos do curso de Ciências Contábeis da UEPB–CAMPUS VI. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 10.; CONGRESSO UFSC DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 10.; UFSC INTERNATIONAL ACCOUNTING CONGRESS, 3., Florianópolis, 2020. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: http://dvl.ccn.ufsc.br/10congresso/anais/10CCF_PREVIA/20200627221014_id.pdf. Acesso em: 06 dez. 2020.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M.. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 12, , n 4, p. 165-177, 3 dez. 2007. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/647>. Acesso em: 09 abr, 2021.

SARDEIRO, L. S. M.; SOUZA, P. V. S. **A Peer Instruction no ensino ativo da contabilidade**. In: CONGRESSO UNB DE CONTABILIDADE E GOVERNANÇA, 4.; CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA CCGUnB, 1., 2018, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: UNB, 2009. Realizado de 28 a 30 de novembro de 2018. Método de Pesquisa: MET 2 – Estudo de Caso/Campo. Disponível em: <http://repositorio.ufra.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/650>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SECRETARIA DA SAÚDE DO CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Vacinometro covid-19**. Ceará, 08.06.2021. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br/vacinometro-covid-19/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, J.B. *et al.* Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. **Revista Thema**, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/838>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SILVEIRA, I. F. O papel da aprendizagem ativa no ensino híbrido em um mundo pós-pandemia: reflexões e perspectivas. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 2, n. especial, 2021. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/557>. Acesso em: 29 abr. 2021.

SOSCHINSKI, C. K.; SCHLUP, D.; DOMINGUES, M. J. C. S. Processos de aprendizagem em Ciências Contábeis: um estudo bibliométrico e sociométrico. **Desafio Online**, Campo

Grande, v. 7, n. 1, Jan./Abr. 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/6343/5606>. Acesso em: 22 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFCE. **Resolução Nº 03/CEPE, de 02 de julho de 2020a**. Dispõe sobre o Plano Pedagógico de Emergência (PPE), que estabelece diretrizes gerais para as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e de pós-graduação [...]. Fortaleza: UFCE, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/32dlDDm>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. **Saiba como será a conclusão do semestre 2020.1 na UFC**. Fortaleza: Portal da UFCE, 13.07.2020b. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/14815-saiba-como-sera-a-conclusao-do-semester-2020-1-na-ufc>. Acesso em: 16 fev. 2021.

URRUTIA-HEINZ, M.; COSTA-QUINTANA, A.; CRUZ, A. P. C. O uso da aprendizagem baseada em problemas para construção do conhecimento na contabilidade. **Educare [online]**. 2020, v. 24, n. 2, p. 388-410. maio/ago. 2020. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582020000200388&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2021.

VALENTE, Jonas. Marcelo Queiroga diz que meta do governo é vacinar 1 milhão por dia. **Agência Brasil**, Empresa Brasil de Comunicação, Brasília, 24.03.2021. Disponível em: <https://bit.ly/3pBovVP>. Acesso em: 09 jun. 2021.