



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
DOUTORADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS**

JOÃO AMÉRICO TOMAZ DE AQUINO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E ACEITAÇÃO DO USO DE
TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Londrina (PR)

2022

JOÃO AMÉRICO TOMAZ DE AQUINO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E ACEITAÇÃO DO USO DE
TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

Tese apresentada à Universidade
Pitágoras Unopar Anhanguera, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Doutor em Metodologias para o
Ensino de Linguagens e suas
Tecnologias.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera

Londrina-PR

2022

|

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos
da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.
Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

A657p Aquino, João Américo Tomaz de.

O processo de implantação e aceitação do uso de tecnologia digital de informação e comunicação por professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina / João Américo Tomaz Aquino...-- Londrina : UNOPAR, 2022.

142 f. : il.

Orientadora: Bernadete Lema Mazzafera.

Tese (Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) – Implantação - Teses. 2. Ciências Contábeis – Tecnologia digital - Teses. 3. Teoria da aceitação da tecnologia– Teses. 4. Google Meet – Aplicativo – Uso – Teses. 5. Google Classroom - Aplicativo – Uso – Teses. 6. Moodle - Aplicativo – Uso – Teses. 7. Aulas remotas – Tecnologia digital – Uso – Teses. I. Mazzafera, Bernadete Lema. II. Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina. IV. Título.

CDU 657

Elaborada pela bibliotecária: Eliane Maria da Silva Jovanovich – CRB9/1250

JOÃO AMÉRICO TOMAZ DE AQUINO

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA DIGITAL DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Tese apresentada à Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, no Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área de concentração em Ensino, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor conferido pela Banca Examinadora formada pelos professores:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

Prof.^a Dr.^a Samira Fayez Kfour da Silva
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

Prof.^a Dr.^a. Luciane Guimarães Batistella Bianchini
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Marcelo Resquetti Tarifa
Universidade Estadual de Londrina

Londrina-PR
2022

Dedico este trabalho aos meus pais, João e Odete (*in memoriam*), pelo exemplo de vida, incentivo e amor incondicional. A minha esposa, Márcia, filhos e netos que dão sustentação e incentivo na minha busca pelo saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, representado aqui na terra pelo seu único filho, Jesus Cristo, meu primeiro mestre, que por meio de seus ensinamentos iluminou os meus caminhos concedendo-me saúde, serenidade e força para vencer mais essa etapa da minha vida.

Aos meus pais (*in memoriam*) por terem forjado em mim honra, caráter e guiado os meus passos até a minha fase adulta.

À minha esposa, filhos e netos pela compreensão e apoio nessa caminhada de estudos

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera, pela confiança, acolhida e por possibilitar essa conquista tão importante.

À coordenadora, Prof.^a Dr.^a Samira Fayes Kfour da Silva, sempre à disposição para atender às questões burocráticas necessárias.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP/CAPES), pela contribuição financeira concedida.

Aos professores do programa de doutorado, que contribuíram com aportes intelectuais sobre Metodologia para Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, principalmente à Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes, que muito me incentivou a retornar aos estudos.

Aos professores que ministram aulas no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina – UEL, pelo apoio e pela participação no instrumento de pesquisa, base para o desenvolvimento desse estudo.

Aos professores do departamento do Curso de Ciências Contábeis pelo apoio e incentivo durante esses três anos, principalmente aos Professores Dr. Daniel Ramos Nogueira, Dr. Marcelo Resquetti Tarifa e Dr. Regis Garcia, pela colaboração e apoio nos momentos difíceis desta jornada.

E, finalmente, aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Bernadete Lema Mazzafera; Prof.^a Dr.^a Samira Favez Kfour da Silva; Prof.^a Dr.^a Eliza Adriana Sheuer Nantes; Prof.^a Dr.^a Luciane Guimarães Batistella Bianchini e Prof. Dr. Marcelo Resquetti Tarifa, pela leitura atenciosa e contribuições valiosas no exame de qualificação, bem como no momento da defesa dos meus estudos.

Talvez já não tenha a rapidez e vivacidade dos jovens, porém tenho a experiência de uma vida e resiliência para aprender buscando o saber incansavelmente.

AQUINO, João Américo Tomaz de. **O processo de implantação e aceitação do uso de tecnologia digital de informação e comunicação por professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina** - 142 f. (Tese em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o processo de implantação e aceitação do uso de TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina. Dentre os objetivos específicos pretendeu-se: descrever aspectos históricos sobre o processo de evolução das Universidades no Brasil; abordar o processo de implantação das aulas remotas na universidade pública, local dessa pesquisa, por meio das normas jurídicas; descrever a formação de professores do curso de Ciências Contábeis no Brasil; abordar pressupostos teóricos da teoria de aceitação da tecnologia; descrever o processo de implantação do sistema de aulas remotas no curso de Ciências Contábeis; identificar aspectos facilitadores e desafiadores na implantação de sistema de aulas remotas na perspectiva de professores; identificar a aceitação de tecnologia por docentes do ensino superior de Ciências Contábeis de uma Universidade pública. Para atender aos objetivos propostos realizou-se um estudo de caso. Foram analisados 39 documentos públicos sobre a implantação do sistema de aulas remotas e aplicou-se um questionário com 53 perguntas abertas e fechadas respondido por professores. O instrumento versou sobre o perfil sociodemográfico, formação dos professores, nível de conhecimento para o uso da TDIC. O instrumento de coleta de dados, especialmente construído para este estudo, foi adaptado dos estudos de Nganga (2015) e Cogo *et al.* (2013). O questionário foi respondido por 31 professores que ministram aula no curso (representando 83,78% da população que poderia participar da pesquisa). Foi possível verificar que foram ofertados mais de 10 cursos para que os professores pudessem utilizar as TDIC durante a pandemia do Covid-19. Os professores demonstraram estar adaptados e conectados ao uso das TDIC, com relação ao uso dos aplicativos e ferramentas do *Google Meet*, *Google Classroom* e Moodle empregados no sistema de aulas remotas, principalmente no que se refere às tecnologias de uso comum do dia a dia para desenvolvimento das aulas, dos conteúdos propostos e atividades de estudos que são postados no *Classroom*, remessa de materiais para estudos e exercícios de fixação, com retorno de tais atividades desenvolvidas pelos estudantes e contatos pessoais, a fim de esclarecer dúvidas sobre conteúdos acadêmicos e profissionais. Com relação ao constructo, parte da teoria de aceitação da tecnologia, 'expectativa de uso futuro' que diz respeito as questões respondidas: "pretendo explorar ao máximo a tecnologia": Os professores são favoráveis a continuidade do uso das tecnologias empregáveis no sistema de ensino com nível de aderência "muito alto", confirmado por 93% dos professores participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Ciências Contábeis. Professores. Tecnologia digital. Teoria de Aceitação da tecnologia.

AQUINO, João Américo Tomaz de. **The process of implementation and acceptance of the use of digital information and communication technology by teachers of the Course of Accounting Sciences at the Universidade Estadual de Londrina.** - 142 p. (Thesis on Methodologies for the Teaching of Languages and their Technologies) – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, 2022.

ABSTRACT

The general objective of this research was to describe and analyze the process of implementing and acceptance the use of TDIC (Digital Information and Communication Technology) in the accounting sciences course at the State University of Londrina. Among the specific objectives it was intended to: describe historical aspects about the evolution process of Universities in Brazil; to approach the process of implementation of remote classes in the public university, place of this research, through the legal norms; to describe the training of teachers of the accounting sciences course in Brazil; address theoretical assumptions of technology acceptance theory; describe the implementation process of the remote classroom system in the accounting sciences course; to identify facilitating and challenging aspects in the implementation of a system of remote classes from the perspective of teachers; to identify the acceptance of technology by professors of higher education in Accounting Sciences at a public university. To meet the proposed objectives, a case study was carried out. 39 public documents on the implementation of the remote classroom system were analyzed and a questionnaire with 53 open and closed questions answered by teachers was applied. The instrument dealt with the sociodemographic profile, teacher training, level of knowledge for the use of TDIC. The data collection instrument, specially built for this study, was adapted from the studies by Nganga (2015) and Cogo et al. (2013). The questionnaire was answered by 31 professors who teach the course (representing 83.78% of the population that could participate in the research). It was possible to verify that more than 10 courses were offered so that teachers could use the TDICs during the Covid-19 pandemic. Teachers showed to be adapted and connected to the use of TDIC, in relation to the use of Google Meet, *Google* Classroom and Moodle applications and tools used in the remote classroom system, especially with regard to the technologies of common day-to-day use for the development of classes, proposed content and study activities that are posted in the Classroom, sending materials for studies and fixing exercises, with feedback from such activities developed by students and personal contacts, in order to clarify doubts about academic and professional content. Regarding the construct, it starts from the theory of acceptance of technology, 'expectation of future use', which concerns the questions answered: "I intend to make the most of technology": Teachers are in favor of continuing to use technologies that can be used in the education system with a "very high" level of adherence, confirmed by 93% of the teachers participating in the survey.

KEYWORDS: Accounting Sciences. teachers. Digital technology. Technology Acceptance Theory.

LISTA DE SIGLAS

APR	Atividade Pedagógica Remota
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CA	Conselho de Administração
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CES	Câmara de Educação Superior
CIUS	Conselho de Interação Universidade e Sociedade
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
CU	Conselho Universitário
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DED	Diretoria de Educação a Distância
DEPCON	Departamento de Ciências Contábeis
EaD	Ensino a Distância
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ES	Estágio Supervisionado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEC	Instituto de Defesa do Consumidor
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LABTED	Laboratório de Tecnologias Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPC	Laboratório de Práticas Contábeis
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NDE	Núcleo Docente Estruturante

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PADES	Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior
PAPAD	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PEMC	Plano Especial da Matriz Curricular
PIUTEC	Programa de Integração Universitária e Teleducação Capricórnio
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESA	Secretaria Estadual da Saúde
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UTAUT	Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Desempenho dos alunos de Ciências Contábeis – UEL. Exame de Suficiência para Contadores
- Gráfico 2 – Idade representada por geração
- Gráfico 3 – Área de formação dos professores na graduação
- Gráfico 4 – Maior formação dos professores
- Gráfico 5 – Formação – Stricto Sensu – por área de concentração
- Gráfico 6 – Cursos complementares no ensino superior
- Gráfico 7 – Atuação dos professores nos cursos de pós-graduação
- Gráfico 8 – Tempo de atuação na docência
- Gráfico 9 – Relação entre tempo de docência e idade
- Gráfico 10 – Número de cursos feitos na UEL envolvendo o uso das TDIC
- Gráfico 11 – Número de cursos feitos no DEPCON
- Gráfico 12 – Contribuição dos cursos realizados pela UEL e DEPCON
- Gráfico 13 – Acesso à internet para estudos
- Gráfico 14 – Percepção de confiança na preparação das aulas
- Gráfico 15 – Nível de confiança nas aulas síncronas
- Gráfico 16 – Nível de confiança em relação a gravação das aulas
- Gráfico 17 – Nível de confiança na preparação de avaliação
- Gráfico 18 – Nível de confiança na correção de avaliação
- Gráfico 19 – Tipos de tecnologias usadas no processo de ensino-aprendizagem
- Gráfico 20 – Percepção de uso pelos professores de recursos tecnológicos

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 – Normas Federais: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19
- Quadro 2 - Normas Estaduais: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19
- Quadro 3 - Normas da Instituição de Ensino Superior - UEL: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19 - [prograd/uel/2020](#)
- Quadro 4 - Denominações utilizadas por diferentes autores para tratar dos conhecimentos necessários para as práticas docentes
- Quadro 5 - Modelos de aceitação de tecnologia
- Quadro 6 - Cursos e oficinas realizados pelo DEPCON durante a pandemia

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de domínio sobre uso de ferramentas

Tabela 2 – Com que frequência você acessa a internet

Tabela 3 – Percentual que declarou conhecer e usar muito as TDIC

Tabela 4 – Aceitação de uso da tecnologia na percepção do professor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia – UTAUT

Figura 2 – Fases do estudo de caso

Figura 3 – Facilitadores no processo de implantação das aulas remotas

Figura 4 – Desafios no processo de implantação das aulas remotas

Figura 5 – Nuvem de palavras ferramentais utilizadas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	22
2.1 CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL.....	26
2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA - UEL.....	29
2.3 IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - UEL.....	33
3 SISTEMAS DE AULAS REMOTA.....	38
3.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AULAS REMOTAS NA INSTITUIÇÃO – UEL.....	38
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO	46
4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE.....	46
4.2 ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO.....	57
5 MÉTODO	64
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	64
5.2 TÉCNICAS DE COLETA.....	65
5.3 PARTICIPANTES.....	66
5.4 LOCAL.....	67
5.5 PROCEDIMENTOS.....	67
5.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	68
6 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
6.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AULAS REMOTAS NO CURSO DE C. C....	70
6.2 CARACTERÍSTICA DOS RESPONDENTES.....	77
6.3 FORM. COMPLEM. PARA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA NO E. S.....	82
6.4 UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS.....	89
6.5 CONHECIMENTO E USO DAS TDIC.....	95
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICES	131
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	132
APÊNDICE B - Instrumento de coleta de dados.....	133
ANEXOS	140

ANEXO A - Conteúdos curriculares segundo os eixos de conhecimento.....	141
ANEXO B - Estrutura curricular 2018	142

APRESENTAÇÃO

A minha experiência inicial como professor foi logo após a conclusão do curso de Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Estadual de Londrina – UEL em 1985. Participei do processo seletivo simplificado (PSS) do Estado do Paraná para dar aulas para os alunos da sexta série do ensino fundamental a partir do mês de fevereiro de 1986. Como tinha pretensão de seguir na carreira acadêmica, fiz o Curso de Licenciatura Plena com carga horária de 1.030 horas na Faculdade de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas de Presidente Prudente – SP., mantida pela Associação Prudentina de Educação e Cultura – APEC.

Com o diploma de Licenciatura Plena participei do concurso público para professores para ministrar aulas no segundo grau no Curso de Técnico em Contabilidade no ano de 1988. Só existia uma vaga para a cidade de Londrina – Pr, e como tive a felicidade de passar em primeiro lugar no referido concurso, fui nomeado no mês de agosto de 1988. Fui lotado no Colégio Instituto Estadual de Educação de Londrina – IEEL, permanecendo lá por cinco anos.

No ano de 1992 participei do concurso público da Universidade Estadual de Londrina para ministrar aulas no curso de graduação em Ciências Contábeis. Como já tinha experiência profissional na área contábil, era contador de uma empresa em Londrina, além da carreira de professor em nível de segundo grau, com vasta experiência na área contábil, novamente fui aprovado em primeiro lugar no concurso e a nomeação para a cadeira de docente do Curso de Ciências Contábeis - UEL ocorreu em 03 de agosto de 1993 onde permaneço até os dias atuais.

Paralelamente à carreira de docente continuei trabalhando na iniciativa privada na área contábil e gestão de empresas por vários anos, sempre buscando cursos de aperfeiçoamento em nível de especialização em contabilidade e gestão empresarial.

A oportunidade para retornar aos estudos, estando eu voltado para a carreira docente, ocorreu no ano de 2016, quando fui convidado pela professora Dr^a. Eliza Adriana Sheuer Nantes, que além de colega de trabalho na instituição UEL, foi minha grande incentivadora e fez o convite para participar do processo de seleção no programa *Stricto Sensu* em nível de mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. O

curso teve duração de dois anos e a defesa da dissertação do mestrado, intitulada “O Domínio das Tecnologias Digitais na percepção de alunos ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina” ocorreu em 06 de setembro de 2018. Durante esses dois anos comecei a dar os primeiros passos como pesquisador no uso de tecnologia voltada para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes de curso superior e, conseqüentemente busquei o aprimoramento da minha carreira de docente.

A dissertação de mestrado propiciou a publicação de dois artigos científicos em revistas renomadas no cenário nacional e um capítulo de livro no e-book da Unopar, em parceria com a minha orientadora no mestrado, professora Dr^a. Bernadete Lema Mazzafera, outra grande incentivadora do meu crescimento como pesquisador.

Com esses requisitos e o desejo de dar continuidade no meu aprimoramento, enquanto professor e pesquisador, participei do processo de seleção para o doutorado na mesma área de concentração e na mesma instituição de ensino, e agora pretendo investigar o processo de implantação e aceitação de uso de tecnologia por professores que ministram aulas no curso superior, intitulado “O processo de implantação e aceitação do uso de tecnologia digital de informação e comunicação por professores do curso de Ciências Contábeis da universidade estadual de londrina”.

Esse breve relato conta parte da minha história com relação às carreiras que abracei para o desenvolvimento da minha vida profissional na iniciativa privada, trabalhando por mais de 40 anos, assumindo funções de destaque em empresas como contador, *controller*, diretor administrativo financeiro e gestor de negócios e, principalmente, nessa nobre profissão de professor, atuando por mais de 37 anos em cursos em escolas públicas e na Universidade Estadual de Londrina – UEL.

1 INTRODUÇÃO

Economias e sociedades estão passando por transformações digitais que trazem oportunidades e desafios na preparação dos países para aproveitar os benefícios de um mundo digital o que depende em grande parte das habilidades de sua população (OCDE, 2019, tradução nossa). As novas tecnologias digitais, principalmente com o uso da internet, revolucionaram o mundo dos negócios na prestação de serviços, no comércio e indústria, transformaram o agronegócio no mundo e no Brasil, possibilitaram até mesmo aos produtores rurais acesso às novas tecnologias, informações em tempo real, para acompanhar os preços das *comodities*. Essas mesmas tecnologias podem promover oportunidades e revolucionar o ensino no Brasil e o aperfeiçoamento e acesso ao ensino com a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem, contribuindo assim com os alunos no desenvolvimento de novas habilidades para o século XXI. A Internet, vídeos e aplicativos facilitaram o acesso ao conhecimento e mudaram a maneira como as pessoas aprendem em casa, no trabalho e nas escolas.

Os acontecimentos que surpreenderam o mundo no início de ano de 2020, em decorrência da COVID – 19, exigiram tomadas de decisão rápidas de todas as empresas, inclusive nas atividades de ensino, principalmente nas instituições de ensino presencial. Seus impactos serão sentidos por muito tempo nos diversos setores da economia e no cotidiano das pessoas. A solução encontrada foi buscar no processo de ensino a distância (EaD), os elementos e recursos necessários para o desenvolvimento de um sistema de aulas remotas (conectadas) para atender os alunos do ensino presencial, agora de forma remota por meio da internet, mediante uso de aplicativos disponibilizados pelas grandes corporações que atuam no seguimento de tecnologia. O professor transferiu a aula que daria pessoalmente, em um ambiente físico, sala de aula, para o universo digital em um curto espaço de tempo, tendo que se preparar e se adaptar rapidamente para essa nova realidade apresentada.

Em tempos de pandemia, o uso da tecnologia foi necessário para o desenvolvimento das atividades de ensino. As instituições, desde o fundamental ao superior, precisaram-se valer da tecnologia para dar sequência ao aprendizado por meio de sistema de aulas remotas mediante uso de aplicativos e *softwares* amigáveis para a produção e criação de conteúdos de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Profissionais de diferentes áreas necessitam, em seu exercício profissional, do domínio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Em sua formação, além das disciplinas específicas para a formação do bacharelado, também devem constar da estrutura curricular as disciplinas voltadas para área de tecnologias digitais necessárias ao exercício profissional. Em pesquisas anteriores conduzidas pela orientadora e este pesquisador, em parceria com outros professores do programa de Mestrado e Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, foram encontrados dados que demonstraram que esta é uma competência imprescindível para o exercício profissional. (SUGUIMOTO *et al.*, 2017; AQUINO; MAZZAFERA, 2018). Além disso, alguns problemas puderam ser detectados, propostas foram desenvolvidas e justificam o prosseguimento das pesquisas na área. (AQUINO; MAZZAFERA, 2020; HELAL; MAZZAFERA; ROLIM; BENATTI, 2020; MAZZAFERA; BIANCHINI, 2020). Desta forma, justifica-se um estudo que explore a utilização de tecnologias por professores. Esta pesquisa busca investigar o aproveitamento das novas oportunidades proporcionadas pelas tecnologias empregáveis no ambiente acadêmico, afinal “O simples acesso não garante que a informação seja processada, assimilada, e que se transforme em conhecimento” (BARBOSA, 2010, p. 15).

Segundo Hadgraft e Holecek, (1995), Soares e Araújo, (2008) o curso de bacharelado em Ciências Contábeis tem como principal objetivo preparar os estudantes para ingressarem no mercado de trabalho, estando aptos a enfrentar as diversas situações que envolvem as mudanças no cenário político, socioeconômico e cultural. As exigências legais, sociais e profissionais do contador para com a gestão empresarial demandam que esse profissional apresente competências que vão além do domínio do conhecimento técnico-científico da área contábil, como a capacidade de solucionar problemas, o exercício do pensamento crítico-reflexivo e a criatividade para identificar os pontos fortes e fracos de uma determinada organização.

Nesse contexto, destaca-se que um dos principais desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) deverá ser o aprimoramento da construção do conhecimento dos docentes e discentes para prática do sistema de aulas remotas – conectadas, mediante uso da TDIC. No Brasil, ao ofertar para a sociedade o curso de bacharelado em Ciências Contábeis, as IES têm a responsabilidade de formar profissionais dotados de competências para atuar no mercado de trabalho. Assim sendo, o ensino

de contabilidade precisa abordar outras competências que estejam além do processo de escrituração e emissão de relatórios, pois os profissionais da área estão cada vez mais inseridos no processo de gestão empresarial (MEDEIROS; MIRANDA; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA; GOMES; RAUSCH; CUNHA, 2011). Além disso, a sociedade exige das IES e dos profissionais formados uma preocupação com a cidadania, soluções de problemas sociais e uma integração entre a ciência e os interesses cotidianos da população (ARAÚJO; ARANTES, 2009).

Nota-se que se a educação escolar nas IES continuar com as abordagens tradicionais há, segundo Xavier (2011), uma grande probabilidade de levar o aluno ao tédio, desestimulando-o, diminuindo consequentemente seu rendimento intelectual e que as práticas pedagógicas dos docentes precisam corresponder às expectativas da Gerações Y e Z quanto à dinâmica, à flexibilidade e à inovação

Desta forma, as IES estão buscando novos métodos e metodologias para aprimorar o conhecimento dos professores a usarem novas ferramentas que possibilitem o uso do sistema de aulas remotas para ensinar aos alunos as competências necessárias para atender as necessidades atuais dos professores e alunos aos anseios da sociedade contemporânea.

A incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na educação pode possibilitar melhorias no processo de ensino. Em estudo anterior realizado por este pesquisador (AQUINO; MAZZAFERA, 2022) conduzido com estudantes universitários. A utilização de diferentes tecnologias de comunicação e informação por ingressantes e concluintes do curso de Ciências Contábeis da universidade pública onde atua esse professor ficou demonstrada no estudo realizado. Em relação à tecnologia de áudio e vídeo, que se tornou essencial durante a pandemia, apenas 12,9% dos ingressantes e 13,4% dos concluintes não a utilizavam em 2017 e 2018, momento da coleta de dados da pesquisa. A partir dessas colocações surgiram os questionamentos que deflagram a presente pesquisa. Como tem sido a utilização e aceitação das TDIC pelos professores desse curso? Como se deu a implantação e efetiva utilização das TDIC em uma universidade pública que não tinha tradição de utilizá-las de forma efetiva? Houve preparo e aceitação dos professores para a utilização dessas tecnologias?

Portanto, o objetivo geral deste estudo é: descrever e analisar o processo de implantação e aceitação do uso de TDIC no curso de Ciências Contábeis da

Universidade Estadual de Londrina. Dentre os objetivos específicos delimitados a partir do objetivo geral, pretende-se: a) descrever aspectos históricos sobre o processo de evolução das Universidades no Brasil; b) abordar o processo de implantação das aulas remotas na universidade pública, local dessa pesquisa, por meio das normas jurídicas; c) descrever a formação de professores do curso de Ciências Contábeis no Brasil; d) abordar pressupostos teóricos da teoria de aceitação da tecnologia; e) a partir da pesquisa de campo, descrever o processo de implantação das aulas remotas no curso de Ciências Contábeis; f) identificar aspectos facilitadores e desafiadores na implantação de sistema de aulas remotas na perspectivas de professores; g) identificar a aceitação de tecnologia por docentes do ensino superior. Para responder as questões propostas, realizou-se pesquisas bibliográficas e uma pesquisa de campo, descritiva, analítica com análise qualitativa dos dados¹

Assim, este estudo está estruturado em seis seções além desta introdução. Aborda-se, na seção dois, intitulada evolução do ensino superior no Brasil, os aspectos históricos do surgimento das Universidades no Brasil, desde o período do Brasil império aos dias atuais; na seção três, intitulada sistemas de aulas remotas, discorre-se sobre os pressupostos teóricos que justificam e fundamentam o estudo referente ao uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na aplicação do sistema de aulas remotas; na seção quatro, intitulada formação de professores, é relatado o percurso da formação do professor bacharel em Ciências Contábeis; na seção cinco, aborda-se o método utilizado e apresenta-se a forma como foram construídas e respondidas as questões do estudo; na seção seis apresentam-se os resultados das discussões dos dados que são apresentados compilando-se as temáticas que emergem das questões provenientes do instrumento de coleta de dados e finalmente, na seção sete, apresentam-se as considerações finais sobre os achados deste estudo e as recomendações para estudos futuros.

¹ A pesquisa de campo pressupõe, como designado por Marconi e Lakatos (2005, p. 188), o uso de documentação direta “que constitui-se, em geral, no levantamento de dados no próprio local onde o fenômeno ocorre”.

2 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesta seção são apresentados aspectos históricos do surgimento das Universidades no Brasil desde o período do Brasil império aos dias atuais; criação da Universidade Estadual de Londrina – UEL e implantação do Curso de Ciências Contábeis.

O surgimento da universidade no Brasil apresenta, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, “considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores” (MOACYR, 1937, p. 580). A coroa portuguesa, de certa forma, não apoiou a iniciativa jesuíta de, ainda no século XVI, tentar criar essa instituição na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.

Entre as tentativas de criação de universidade no Brasil, ao longo dos anos, registra-se, no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbasse sinais de independência cultural e política da Colônia (FÁVERO, 2000).

O Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. Ou seja, “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62). A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 1980).

Segundo Fávero (2006), no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Em 1810, por meio da Carta

Régia de 4 de dezembro, é instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte. Foi nessa Academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ. Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 01 de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. “Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época”. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e, também para o governo central (MOREIRA, 1960, p.53).

Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1948.

Segundo Saviani (2010), ainda que alguns dos colégios jesuítas no período colonial mantivessem cursos de filosofia e teologia, o que dá respaldo à tese de que já existia ensino superior nessa época no Brasil, os cursos superiores propriamente ditos começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808, com a chegada de D. João VI. Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Vê-se que se tratavam de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito de universidades.

Após a independência, por decreto de D. Pedro I de 11 de agosto de 1827, foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda, sendo que este último foi transferido para o Recife em 1854. Esses dois cursos vieram a constituir, respectivamente, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco a ela foi incorporada,

o mesmo tendo ocorrido com a Faculdade de Direito do Recife que se incorporou à Universidade Federal de Pernambuco, criada em 1946. De modo geral aos cursos criados por D. João VI e às duas mencionadas faculdades se resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. Duas características são comuns a todos eles: tratavam-se de cursos ou faculdades isoladas e eram todos eles públicos mantidos, portanto, pelo Estado. Mas já no final do império ganhou força o movimento pela desoficialização do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais, à qual se associou o “ensino livre”, proclamado no decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879 - Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, a chamada Reforma Leôncio de Carvalho. Com o advento da República, sob influência do positivismo, essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda que sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar em favor das faculdades livres.

Nas primeiras décadas republicanas arrefeceu-se a iniciativa oficial e surgiram faculdades e também esboços de universidades no âmbito particular. Uma delas foi a Universidade do Paraná que, fundada em 1912, iniciou seus cursos em 1913 e, em 1920, por indução do governo federal, foi desativada e passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (Direito e Engenharia, reconhecidas em 1920 e Medicina, reconhecida em 1922) até ser reconstituída em 1946 e federalizada em 1951, dando origem à atual Universidade Federal do Paraná.

Essa Universidade do Paraná, fundada em 1912 pertencia ao grupo que Luiz Antônio Cunha denominou de “universidades passageiras” (CUNHA, 1986), no qual se incluem, também, a Universidade de Manaus, criada em 1909, e a Universidade de São Paulo, fundada em 1911.

A de Manaus, surgida com a prosperidade da borracha, foi dissolvida em 1926 com a crise econômica representada pelo esgotamento do ciclo da borracha. Das faculdades que a integravam sobreviveu apenas a Faculdade de Direito, que foi federalizada em 1949 e depois incorporada à Universidade do Amazonas, criada por lei federal de 1962 e instalada em 1965.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul remonta à Escola de Farmácia e Química, criada em 1895 e à Escola de Engenharia, fundada em 1896. A essas se seguiram em 1900 as faculdades de Medicina e de Direito. Em 1934 essas escolas, acrescidas das Faculdades de Agronomia e Veterinária, de Filosofia, Ciências e Letras e do Instituto de Belas Artes, constituíram a Universidade de Porto Alegre, transformada, em 1947, na Universidade do Rio Grande do Sul, que foi federalizada em 1950.

A de Minas Gerais surgiu em 1927 por iniciativa privada, contando com subsídio do governo estadual, vindo a ser federalizada em 1949, dando origem à atual Universidade Federal de Minas Gerais.

A Universidade do Rio de Janeiro foi constituída em 1920 pela reunião da Faculdade de Medicina originária da Academia de Medicina e Cirurgia fundada por D. João VI em 1808, da Escola Politécnica, cuja origem remonta a 1792 com a fundação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, e da Faculdade Nacional de Direito, criada em 1882 e restabelecida em 1891 às quais foram acrescidas posteriormente a Faculdade Nacional de Belas Artes e a Faculdade Nacional de Filosofia. Em 1937 ela passou a se chamar Universidade do Brasil e em 1965 recebeu o nome atual de Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Universidade da Bahia foi constituída em 1946, incorporando a Escola de Cirurgia, criada em 1808, Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e, Politécnica (1896), acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1941. Em 1950 ela foi federalizada transformando-se na atual Universidade Federal da Bahia.

Foi após a Revolução de 1930 que se retomou o protagonismo do Estado nacional na educação com a criação, já em outubro desse ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública e com os decretos da chamada Reforma Francisco Campos em 1931, entre os quais se situam o que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras e o que reformou a Universidade do Rio de Janeiro.

Em 1934, ocorreu a fundação da Universidade de São Paulo, mantida pelo governo do estado de São Paulo, e em 1935, a criação da Universidade do Distrito Federal, mantida pelo governo da cidade do Rio de Janeiro, à época, capital do país.

Ao longo das décadas de 1940 e 1950 ocorreram as federalizações do ensino superior, estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados federados.

Segundo Saviani (2010), o ensino superior no Brasil teve origem a partir de 1808 na forma dos cursos avulsos criados por iniciativa de D. João VI, sendo somente a partir das primeiras décadas do século XX que aparecem algumas iniciativas de organização de universidades.

As instituições de ensino superior começaram a se caracterizar mais claramente a partir do Decreto Nº. 19.851, de 11 de abril de 1931 que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, seguido do Decreto Nº.19.852, da mesma data, dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Nesse contexto foi criada, em 1934, a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, por iniciativa de Anísio Teixeira, que teve duração efêmera, tendo sido extinta pelo Decreto Nº 1063 de 20 de janeiro de 1939, ocasião em que seus cursos foram incorporados à Universidade do Brasil, que havia sido organizada pela Lei Nº. 452, de 5 de julho de 1937, por iniciativa do ministro da educação, Gustavo Capanema.

2.1 CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL²

A autorização de criação da Universidade Estadual de Londrina (UEL) deu-se no âmbito do sistema estadual por meio da Lei Nº 6.034, de 06 de novembro de 1969 (publicada no DOE-PR nº 209, páginas. 1 e 2, de 10 de novembro de 1969).

A Universidade Estadual de Londrina (UEL) foi criada pelo Decreto Nº 18.110, de 28 de janeiro de 1970 (publicado no DOE-PR nº 275 páginas 1 e 2, sua criação sob a forma de Fundação, a partir da junção de cinco Faculdades. O projeto inicial agregou em Departamentos os vários professores e disciplinas dos Cursos ofertados na época em Departamentos congregando áreas afins, dentro do sistema de créditos então vigente. Os Departamentos afins, por sua vez, foram reunidos em Centros de Estudos.

² Toda essa seção baseia-se no portal da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <https://portal.uel.br/home/> Acesso 9 nov. 2022

A UEL Iniciou suas atividades com um total de 13 cursos de graduação: História, Geografia, Letras Anglo-Portuguesas e Letras Franco-Portuguesas, Pedagogia, Ciências (1º Grau), Direito, Odontologia, Medicina, Farmácia e Bioquímica, Ciências Biomédicas, Ciências Econômicas e Administração.

No dia 07 de outubro de 1970, a UEL foi oficialmente criada. Foi reconhecida por meio do Parecer nº 592, de 18 de agosto de 1971, publicado na Documenta nº 130, página 246-9, MEC-Câmara de Ensino Superior (2º Grupo), e do Decreto Federal nº 69.324, de 07 de outubro de 1971, publicado no DOU de 08 de outubro de 1971 – Seção I – Parte I).

A pós-graduação também teve início na Instituição na década de 70 com o retorno dos docentes que se encontravam em capacitação, sendo implantado, em 1972, o Curso de Especialização em Odontopediatria, seguido, no ano de 1973, pela implantação de 6 áreas de Residência Médica e pelos Mestrados em Ciências de Alimentos (1975) e em Direito (1978).

Enquanto Fundação Estadual contou com recursos provenientes da contribuição do alunado e do Governo do Estado. Em 1987 foi implantado o ensino gratuito no nível de graduação, sendo transformada em Autarquia pela Lei Estadual 9.663, de 16 de julho de 1971, publicada no Diário Oficial nº 3.555, de 16 de julho de 1971. A universidade possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, mas é dependente financeiramente do Governo Estadual, de onde se origina a maior parte dos recursos que asseguram sua operação e manutenção.

Em 2005, no Processo Seletivo Vestibular, adotou o sistema de cotas para estudantes que se autodeclaram negros e para os estudantes oriundos de escolas públicas. A partir de 2010, utiliza os resultados do ENEM para preenchimento das vagas remanescentes.

Atualmente a UEL é hierarquicamente organizada de modo a regular as funções e atribuições de cada unidade, assegurando a eficiência das atividades com vistas à realização de sua finalidade. Tal constituição objetiva, primordialmente, a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Os Órgãos Executivos da Administração Superior congregam funções burocráticas e administrativas da Universidade e todos os órgãos estão agregados, direta ou indiretamente, à Reitoria. São eles: Gabinete da Reitoria; Secretaria Geral

dos Órgãos Colegiados Superiores; Assessoria de Auditoria Interna; Assessoria de Relações Internacionais; Assessoria de Tecnologia de Informação; Procuradoria Jurídica; seis (06) Pró Reitorias: de Graduação; de Pesquisa e Pós-Graduação; de Extensão; de Administração e Finanças; de Recursos Humanos e de Planejamento, além da Prefeitura do Campus Universitário; Coordenadoria de Processos Seletivos e Coordenadoria de Comunicação Social.

Os nove (09) Centros de Estudos e os cinquenta e sete (57) Departamentos constituem as Unidades de ensino, pesquisa e extensão da UEL, sendo responsáveis pela organização dos cursos de graduação e de pós-graduação e dos projetos de pesquisa em ensino, de pesquisa e de extensão.

A Universidade conta ainda com quinze (15) Órgãos Suplementares com finalidade social, científica, cultural, técnica e esportiva, subordinados administrativamente à Reitoria e vinculados academicamente aos Centros de Estudos, para fins de integração de suas atividades com a comunidade interna e com a sociedade. São eles: Museu Histórico de Londrina Padre Carlos Weiss; Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina; Escritório de Aplicação de Assuntos Jurídicos; Escritório de Aplicação de Assuntos Socioeconômicos; Clínica Psicológica; Hospital Universitário; Clínica Odontológica Universitária; Clínica de Especialidades Infantis (Bebê Clínica); Laboratório de Medicamentos; Casa de Cultura; Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL Professor José Aloísio Aragão – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional; Televisão Cultural e Educativa da UEL; Rádio FM UEL; Hospital Veterinário; e Fazenda Escola.

Além destes, possui seis (06) Órgãos de Apoio: Biblioteca Central – com outras 03 setoriais; Laboratório de Tecnologia Educacional; Serviço de Bem-estar a Comunidade; Editora; Sistema de Arquivos da UEL; e Agência de Inovação Tecnológica, com a finalidade de atender à comunidade da UEL e à sociedade, constituindo campo de estágio para estudantes de graduação e de pós-graduação.

Em seu aspecto deliberativo, estrutura-se por meio do Conselho Universitário, instância máxima, composto pelas Câmaras de Legislação e Recursos, e de Finanças e Orçamento; do Conselho de Administração; e, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, composto pelas Câmaras de Graduação, de Pós-Graduação, de Pesquisa, e de Extensão.

Em 2003, foi criado, por meio da Resolução nº 18 de 2003, do Conselho Universitário, o Conselho de Interação Universidade e Sociedade (CIUS), órgão consultivo e propositivo, constituindo-se um espaço privilegiado de interlocução da Universidade com os vários setores da sociedade.

A representação política dos estudantes no âmbito da Instituição, em especial nas instâncias superiores, ou seja, nos órgãos colegiados superiores – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) – Conselho de Administração - (CA) Conselho Universitário (CU), se dá por intermédio de indicações e ou escolha pelo Conselho Deliberativo do Diretório Central dos Estudantes – DCE, que é o órgão de máxima representação estudantil. O DCE é formado por uma diretoria eleita pelos estudantes, cabendo aos próprios estudantes a organização da eleição. Articula-se com todos os Centros Acadêmicos – CA dos cursos de graduação, que se constituem em rico espaço de convivência e de discussões. Por representar o conjunto dos estudantes da Universidade, o DCE, além de indicar a representação estudantil nos conselhos superiores, é constantemente convidado para participar de importantes instâncias de deliberação política da UEL e mesmo da comunidade externa.

O vestibular é realizado pela Coordenadoria de Processos Seletivos - COPS obedecendo aos dispositivos fixados, anualmente, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE e divulgado amplamente no site da UEL e em Jornais de Londrina e região.

Em 1987 foi implantado o ensino gratuito no nível de graduação, sendo transformada em Autarquia pela Lei Estadual 9.663 de 16 de julho de 1991. Como autarquia a UEL tem autonomia didático científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial em política educacional, mas é dependente financeiramente do Governo Estadual, de onde se origina a maior parte dos recursos que asseguram sua operação e manutenção.

2.2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UEL

A UEL, na década de 1970 e 1980, demonstrava grande preocupação com os avanços tecnológicos e as mudanças sociais. Ela esteve envolvida em atividades e programas educacionais que utilizavam a metodologia do ensino a distância. Suas ações, nesse período, estavam relacionadas à participação em programas do governo

federal que visavam ao aperfeiçoamento de professores universitários. Compõem esses programas o Programa de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), o Programa de Integração Universitária e Teleducação Capricórnio (PIUTEC), o projeto Vídeo Universitário pelo IPAL/UNESCO, o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), além de ações isoladas de departamentos, em que professores utilizavam tal metodologia com seus alunos, entre estes, destaca-se o departamento de Matemática. (SANTOS, 2013).

Em meados do ano 2000, o governo do Paraná fomentava a implantação da Educação à Distância nas IES públicas e por meio da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI - a UEL foi convidada a implantar a EAD na instituição. O então vice-reitor Márcio Almeida convocou os representantes dos departamentos da UEL para discutirem a abertura de um curso para a formação de nível superior aos professores da rede pública de ensino na modalidade a distância. Após amplos debates, decidiu-se pela não participação da UEL. (SANTOS, 2013)

Mesmo sem a vinculação institucional à proposta da SETI para a UEL, ações isoladas de parte dos professores optaram pelo prosseguimento das práticas de EAD na UEL. Dentre essas ações destacam-se, os programas de capacitação pela escola de Governo para profissionais envolvidos com a EAD, por realizações de palestras e cursos. No âmbito interno foi promovido o 1º Seminário sobre EAD da UEL, em 2008. As articulações realizadas e as parcerias estabelecidas para a concretização do pioneiro processo educacional de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). (SANTOS, 2013).

O processo pioneiro de formação de professores na modalidade a distância da UEL ocorreu no período de agosto a dezembro de 2014. Faz-se necessário realizar uma breve retrospectiva histórica da instituição e das parcerias realizadas ao longo desses anos, que culminaram, após exaustivos esforços, no oferecimento de três cursos na modalidade EaD: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Tutoria em EaD e Material Didático em EaD. (FUJITA *et al.*, 2015)

Desde a segunda metade da década de 1970 até 2001, a UEL participou de diversos programas nacionais relacionados à Educação Continuada e a Distância, entre eles: Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES); Módulos para a formação de docentes do Ensino Superior na área de saúde

Consórcio Interuniversitário, além de outras iniciativas internas provenientes dos diversos Centros de Estudos. Em 2002, o CEPE deliberou que a UEL não ofereceria cursos de Graduação e Pós-graduação *Stricto Sensu* a Distância. Tal diretriz foi modificada pela Resolução do Conselho Universitário (CU) Nº. 154 de 2008 e, posteriormente, o CEPE, por meio da Resolução 03 de 2009, regulamentou a oferta de atividades acadêmicas de forma Semipresencial. O retorno efetivo da UEL ao EaD deu-se pela criação do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), por meio da Resolução CA/CU 69 de 2009 e do Regimento do NEAD. Com a criação do NEAD-UEL, vinculado à Reitoria, houve o estabelecimento formal do lócus capaz de articular as ações institucionais relacionadas ao EaD, com os objetivos de: a) - oportunizar a democratização do conhecimento, por meio do acesso ao saber acadêmico; b) - estimular e apoiar ações de Educação a Distância; c) - incentivar o uso de ferramentas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), visando à melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; d) - propor políticas de estímulo à produção científica e buscar parcerias e recursos para o desenvolvimento de Educação a Distância.

Juntamente com o NEAD, está o Laboratório de Tecnologias Educacionais (LABTED). Ambos articulam as principais ações institucionais relacionadas a essa modalidade de ensino e seus aparatos, visando atender as propostas de demanda referente às necessidades formativas dos profissionais da comunidade interna da UEL, assim como a comunidade externa. (FUJITA *et al.*, 2015)

O LABTED dispõe de setores de: produção, arte, videoteca, pedagógico e operação que atuam em concomitância com o objetivo de apoiar, planejar e desenvolver cursos, palestras, orientação individual ou em grupo, suporte técnico, fornecimento de material de apoio ou recursos pedagógicos, tanto para alunos, docentes, pesquisadores da UEL e de outras instituições. (FUJITA *et al.*, 2015).

De maio até novembro de 2009, a UEL promoveu capacitações presenciais em EaD, como resultado dos esforços conjuntos da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) e da Escola de Governo do Paraná. Dessa iniciativa, nove cursos foram realizados: *Moodle* - sistema de gerenciamento de cursos; Planejamento, Design, Produção e Avaliação de Programas de Educação *On-line*; Gestão do *E-learning*; Produção e Avaliação de material didático; Educação a distância: entre leis e perspectivas; Vídeo na Rede; Elaboração de projetos em EaD; Direitos Autorais; e

Capacitação de Instrutores; totalizando mais de 140 horas de capacitação com temas voltados para a EaD. (FUJITA *et al.*, 2015).

No campo de novas tecnologias educacionais, a Capes vem, há algum tempo, investindo fortemente na pesquisa e no aprimoramento de metodologias heurísticas e no desenvolvimento de estratégias metodológicas que atendam a essa demanda. Dentre essas ações, pode-se citar o Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), articulação realizada entre a Capes com a extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), que prevaleceu de 1999 a 2005. (FUJITA *et al.*, 2015)

A Universidade Aberta do Brasil (UAB), propriamente dita, foi instituída pelo Decreto 5.800, de junho de 2006, tendo como objetivo o desenvolvimento da modalidade EaD. Sua operacionalização ficou a cargo da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Capes e transferida posteriormente para a SEED, pela Portaria MEC 318, de 2 de abril de 2009. Essa portaria tem como objetivo integrar todas as IES que ofereciam cursos de nível superior, voltadas principalmente para camadas da população com possuem dificuldades de acesso à formação universitária, por meio da modalidade de Educação a Distância. Seus eixos principais se baseiam: a) - na expansão pública da educação superior; b) - no aperfeiçoamento de processos de gestão das IES; c) - no financiamento dos processos de implantação, execução e formação em recursos humanos em EaD na Educação Superior. (FUJITA *et al.*, 2015)

Como forma de articular e avançar nas questões ligadas ao EaD, o Edital CAPES 15/2010 teve como intenção fomentar o uso das TDIC nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), pertencentes ao Sistema da UAB, cujo objeto era a integração e a convergência entre Educação Presencial e a Distância, por meio do uso disseminado das TDIC, em especial no universo educacional dos cursos de Graduação convencionais. (FUJITA *et al.*, 2015).

Esse breve relato histórico sobre a Capacitação em Educação a Distância na UEL, mediante o uso das TDIC, em conjunto com a criação do NEAD e LABTED foi mais uma forma de ensino que possibilitou o processo de educação continuada para promover o aperfeiçoamento dos professores, alunos e demais membros da comunidade universitária. Cabe ressaltar os professores que fazem parte corpo docente da UEL e que prestaram serviços relevantes na criação e manutenção dos órgãos ligados ao ensino a distância na instituição: professor Dr. Oscar Massaru Fujita, Colaborador NEAD - UEL e Consultor Educacional em Projetos EaD; professor

Dr. Pedro Paulo Ayrosa, Coordenador NEAD - UEL e UAB – UEL; professor Dr. Ronaldo José Nascimento, Coordenador PACC - UEL e professor Dr. Dirceu Moreira Guazzi Colaborador NEAD – UEL.

2.3 IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - UEL³

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina é um curso da área de Ciências Sociais Aplicadas e oferece 120 vagas anuais, sendo 80 vagas no noturno e 40 no matutino.

O curso foi criado pela Resolução da CEPE N.º 53 de 26 de outubro de 1971 e teve início em 17 de fevereiro de 1972, ofertando duas turmas no período noturno, com o total de 80 vagas. O Curso teve o seu reconhecimento pelo Decreto Federal N.º 78.469 de 27 de setembro de 1976, publicado em 28 de setembro de 1976. Da data da implantação até os dias de hoje, o Curso de Ciências Contábeis já teve várias alterações e modificações no seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

De 1972 a 1991, o Curso de Ciências Contábeis era ofertado no regime de crédito semestral. A Resolução CEPE N.º 1.837 de 19 de dezembro de 1991 implantou um novo currículo, que passou a vigorar a partir do ano de 1992, com regime seriado anual. A partir do ano de 1994, o Curso passou a ofertar, também, uma turma no matutino com 40 vagas.

A Resolução CEPE N.º 3.057 de 26 de setembro de 1996 estabeleceu um novo PPC, implantado a partir do ano de 1997, e a Resolução CEPE N.º 103/2001 de 31 de agosto de 2001, passando a vigorar a partir do ano 2002. A Resolução CEPE N.º 27 de 05 de abril de 2002, antecipou a oferta do currículo implantado em 2002, para alunos matriculados na 2ª série no ano letivo de 2002. O PPC sofreu alterações em 2004, 2005 e 2008, sendo reformulado pela Resolução CEPE N.º 268 2009 para implantação em 2010, que vigorou até o ano de 2017.

Em 2017 o PPC do Curso de Ciências Contábeis foi novamente reformulado por meio da Resolução CEPE N.º 131/2017 de 18 de outubro de 2017 a ser implantada no ano de 2018 com o objetivo de atender as demandas da sociedade e seguimentos empresariais, estando em vigor atualmente.

³ Toda essa seção baseia-se no portal da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em <https://portal.uel.br/home/> Acesso 9 nov. 2022

A Universidade Estadual de Londrina, através do Curso de Ciências Contábeis, tem contribuído com a cidade de Londrina e a Região Metropolitana por meio da formação de Profissionais com a mesma qualidade que tem conseguido as melhores instituições de ensino do País. Neste sentido o Curso de Ciências Contábeis desenvolve, seus programas de ensino, pesquisa e extensão buscando a interação com a comunidade, direcionados para as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, observando as características e as peculiaridades do estágio de desenvolvimento da cidade, de seu entorno, da região, do Estado, e do País.

O Curso se preocupa em formar profissionais aptos a atender às necessidades da região, que promovam mudanças nas relações entre indivíduos, e entre estes e a sociedade em geral já que é função de uma instituição de ensino superior ao lado de seu caráter acadêmico, a busca do conhecimento, o ideal de promoção da criatividade, uma função explícita de colaboração para o desenvolvimento e a solução dos problemas nacionais.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996) foi um marco na sociedade brasileira. A LDB deu início a um processo de transformação no cenário da educação superior, inclusive com mudanças na composição e no papel do Conselho Nacional de Educação.

A flexibilização curricular, permitida e incentivada pela LDB, liberou as instituições de ensino superior e os cursos para exercerem sua autonomia e criatividade na elaboração de propostas específicas, capazes de articular as demandas locais e regionais de formação profissional com os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis. Além disto, também possibilitou que as instituições de ensino superior fixem currículos para seus cursos e programas, desde que observadas as diretrizes gerais pertinentes.

Neste contexto, as instituições são primordiais para a sociedade, visto que qualificam profissionais para atender as demandas sociais e de mercado por meio da aplicação de soluções inovadoras. A educação de nível superior desempenha um papel essencial no desenvolvimento de uma sociedade, pois neste âmbito, por meio das atividades de pesquisas são tratadas as informações, tecnologias e metodologias que vêm estabelecendo novos paradigmas de desenvolvimento da humanidade.

O ensino, a pesquisa e a extensão universitária são os mecanismos de inserção dos resultados obtidos na sociedade. No caso das universidades públicas, a

responsabilidade de que essa função seja desempenhada adequadamente é ainda maior, pois nesse caso, os resultados são esperados como retorno de um investimento feito pela sociedade, concorrendo até mesmo, com outros investimentos em serviços fundamentais como saúde, infraestrutura e outros. Portanto, a qualificação do trabalho nas universidades públicas, visando um retorno com qualidade máxima para a sociedade que a sustenta, deve ser uma meta de cada indivíduo do meio acadêmico.

Na Universidade Estadual de Londrina, o Curso de Ciências Contábeis, além de propiciar o aprendizado técnico e científico com embasamento teórico-prático, também desenvolve habilidades de iniciativa, criatividade, trabalho em equipe e liderança ao novo profissional. Assim, o contador formado é preparado para ser dinâmico, adaptável e flexível às mudanças, apresentando também conhecimento adequado sobre relações humanas, meio ambiente, mercado, finanças e aspectos jurídicos.

É necessário que se propicie formação da referida consciência durante o processo educativo e qualificar os futuros profissionais para a superação dos atuais desafios impostos na área de atuação. Para tanto, deve-se buscar a formação de indivíduos capazes, com base no constante exercício da percepção de seu papel com relação ao meio, de agirem de forma proativa para o desenvolvimento social, levando em conta o espectro de atuação que sua condição permite como profissional e cidadão.

É evidente que a educação superior deve se revitalizar a cada dia, inclusive no amadurecimento das suas estratégias de ensino, o que reflete diretamente na formação profissional, especialmente na formação de um profissional da área de Contabilidade, o qual está imerso em um mundo extremamente dinâmico.

Durante os anos de 2016 e 2017 o Colegiado de Curso de Ciências Contábeis, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), verificou a necessidade de revisão do Projeto Pedagógico do Curso, melhorando e atualizando o Projeto Pedagógico. Inicialmente desenvolvido para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, conforme dispõe a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) N.º 10, de 16 de dezembro de 2004.

Nesta revisão, além de adaptação da carga horária em algumas disciplinas, proveu-se a revisão do ementário, bem como a introdução de disciplinas voltadas ao desenvolvimento do intelecto, indo além da preparação técnica, buscando efetivamente o desenvolvimento de competências do aluno para o conhecer, fazer, ser e conviver, nas competências cognitivas, atitudinais e operacionais, com foco no aluno como pessoa e na sua atuação na sociedade. Assim, o curso pretende levar os alunos a serem, além de especialistas em contabilidade, futuros formadores de opinião e empreendedores em um mundo cada vez mais exigente e seletivo.

No aspecto geral, o método didático trata do ensino e da aprendizagem, traduzindo objetivos sociais e políticos em objetivos de ensino, selecionando, organizando e orientando os conteúdos, os procedimentos de ensino, os métodos e as técnicas, os materiais e a avaliação. Assim, as práticas adotadas pelo Curso de Ciências Contábeis – UEL, procuram, dentre outros aspectos: a) Dialecticidade entre a teoria e a prática, ou seja, a reflexão teórica e as práticas devem estar presentes concomitantemente, nos trabalhos desenvolvidos pelos docentes e alunos; b) Construção trans e interdisciplinar do conhecimento deverá balizar a ação coletiva para a consecução dos objetivos de formação profissional, em que se reconhece a autonomia relativa de cada disciplina e a necessária inter-relação e diálogo entre elas na construção do conhecimento; c) Integração horizontal e vertical das disciplinas nos diversos eixos de formação reforça o sentido de organização transversal do currículo. As disciplinas de um mesmo período letivo se interligam em seus conteúdos, complementam-se, justificam-se e se exemplificam, em termos de sua importância singular, mas com seu sentido sistêmico. A integração também se dá no sentido vertical, entre disciplinas de períodos letivos sequenciais. O objetivo é associar os conteúdos entre si, evitar superposições, dar ao estudante uma visão abrangente do curso de modo a integrar o trabalho docente; d) Construção da polivalência do conhecimento na busca de compreensão da totalidade da realidade social. O aluno deve ter base científica suficientemente aprofundada para fundamentar o trato profissional de forma globalizada; e) Pesquisa vista como a capacidade de questionar e reconstruir conhecimentos. Docentes e discentes devem perceber que o espírito investigativo e a busca do conhecimento crítico e inovador são a alavanca para o processo de ensino-aprendizagem. O docente deve ter a pesquisa como atitude cotidiana, não se tornando apenas recitador das ideias dos outros, mas deve construir

novos saberes a respeito do que ensina. O aluno, por sua vez, com a pesquisa própria, deixa de ser objeto de ensino e torna-se sujeito participativo do processo. Portanto, o questionamento reconstrutivo deve ser tomado como um desafio comum na prática pedagógica; f) Monitoramento constante do Projeto Pedagógico, isto é, o currículo proposto deve ser monitorado de tal forma que está permanentemente aberto à atualização, à incorporação de inovações, correção de rumos, em sintonia com as transformações regionais e nacionais, derivadas da investigação de novos conhecimentos, da presença na vida comunitária e da oitiva da sociedade. Estes princípios são viabilizados em duas etapas. A primeira quando se organiza o Projeto Pedagógico do Curso, definindo seus objetivos, o perfil do egresso e a organização curricular. A segunda etapa caberá ao Núcleo Docente Estruturante, juntamente com o Colegiado do Curso de Ciências Contábeis, que tem por objetivo articular tais princípios no desenvolvimento e avaliação das disciplinas ou atividades do curso.

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UEL oferece ao estudante a oportunidade de ter uma sólida formação básica e profissional, preparando-o para o exercício da profissão em condições de enfrentar os desafios das rápidas e constantes transformações sociais, econômicas e tecnológicas atuais.

O Curso possibilita que os seus formandos tenham múltiplas oportunidades na sua área de trabalho em empresas públicas e privadas, ensino e profissional autônomo, como por exemplo: *controller*, contador geral, auditor interno e/ou independente, analista financeiro, analista de custo, planejador tributário, consultor, empresário contábil, perito, parecerista, pesquisador, conferencista entre outros.

Portanto, no Curso de Ciências Contábeis procura privilegiar o processo de ensino e aprendizagem que estimule o corpo discente a participar ativamente de todos os processos envolvendo a discussão do conteúdo teórico de cada disciplina, estudos de caso, exercícios apropriados para tornar a prática mais próxima da teoria, preparando o aluno para a rotina do ambiente de trabalho. Uso de *softwares* por meio da disciplina Laboratório de Práticas Contábeis – (LPC), bem como, o Estágio Supervisionado – (ES) de forma sistemática que tem proporcionado ao processo de ensino e aprendizagem uma maior consistência entre a abordagem prática e a teoria discutida e exercitada em sala.

3 SISTEMAS DE AULAS REMOTAS

Nesta seção será abordado o percurso de implantação do sistema de aulas remotas na instituição de ensino e os pressupostos teóricos que justificam e fundamentam o estudo referente ao uso de tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na aplicação do sistema de aulas remotas na UEL (Universidade Estadual de Londrina) e no departamento de Ciências Contábeis. Cabe destacar que são diversas as terminologias utilizadas em relação ao ensino remoto emergencial.

Na instituição pesquisada, as aulas foram intituladas, nesse período, como Atividade pedagógica remota (APR)⁴. Essa terminologia apresenta similaridade com o Ensino Remoto Emergencial (ERE), “O ERE como estratégia de ensino temporária, não deve se sobrepor ou se confundir quer com o EaD, quer com o Ensino Híbrido” (SILVA, 2022, p. 27).

3.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AULAS REMOTAS NA INSTITUIÇÃO – UEL

No final do ano de 2019 o mundo foi alertado sobre uma ameaça à saúde coletiva com a identificação e registro do novo Coronavírus – COVID-19 em território asiático. Desde sua identificação e registro, uma crise sanitária se instalou em todo o mundo, com a rápida proliferação e transmissibilidade do vírus. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou situação de emergência de saúde pública de importância internacional em decorrência do surto da doença causada pelo novo Coronavírus. Com a progressão dos casos em escala mundial de contaminação por transmissão comunitária, em 11 de março de 2020 a OMS caracterizou a situação como pandemia.

Em decorrência dessa situação, no Brasil foi publicada a Lei Federal N.º 13.979, em 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento

⁴O ERE (Ensino Remoto Emergencial), a despeito de também estar suportado por uma plataforma tecnológica robusta que garanta um sem número de acessos em simultâneo, permitindo a interação entre estudantes e professores, demanda que a transmissão das aulas ocorra em tempo real. Deste modo, não possui o estudante flexibilidade de horários para cumprimento das diversas componentes curriculares (MERCALI; COSTA, 2020 apud SILVA, 2022). “o Ensino Híbrido objetiva integrar [...] modos de ensinar e precipuamente de aprender, estando ele incorporado por modelos de rotação por estações em cenário distintos de práticas, sala de aula invertida, estabelecendo, assim, um modelo de ensino inovador e sustentado no hibridismo, isto é, momentos de ensino presencial, momentos de ensino remoto e compartilhamento de inúmeros objetos de aprendizagem e oportunidades personalizadas de aprendizagem, singularizando o ensino, à medida das capacidades e necessidades singulares do estudante.” (SILVA, 2022, p. 28)

da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus, e o Ministério da Saúde publicou o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus através da Portaria N.º 356, de 17 de março de 2020.

Desde então, medidas de contenção para diminuir a possibilidade de contaminação foram e estão sendo tomadas pelos agentes governamentais dos governos Federal, Estadual, Municipal e Instituições de ensino.

No campo da educação, as medidas de contenção e prevenção se deram pela suspensão das atividades presenciais como forma de impedir a aglomeração e de incentivar o distanciamento, isolamento social. Essa medida provocou diferentes ações por parte das instituições públicas e privadas de educação básica e superior.

As ações foram de suspensão de calendários acadêmicos, não permitindo a realização de atividade alguma, seja presencial ou não presencial, ou a manutenção dos calendários, reorganizando as atividades presenciais para sua oferta não presencial, utilizando recursos tecnológicos que permitem a atividades de ensino não presencial. A diversidade de procedimentos adotados gerou intensa discussão e mobilização de grupos favoráveis e contrários à essa modalidade, intensificando a cobrança às Instituições para que dessem uma resposta à demanda criada pela suspensão das atividades presenciais.

Atendendo às recomendações da OMS, o governo federal estabeleceu normas e critérios por meio de Leis, Decretos e Portarias para o enfrentamento da pandemia. O quadro 1, a seguir, demonstra a síntese da legislação federal.

Quadro 1 - Normas Federais: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19

Normas	Datas	Disposições legais:
Lei Federal N.º 13.979	06-02- 2020	Dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019.
Portaria N.º 343: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais	17-03-2020	Autoriza a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor
		Conselho Nacional de Educação aprovou a reorganização do Calendário Escolar e da

Decreto Legislativo N.º 6,	20-03-2020	possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;
Medida Provisória N.º 934: Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior	01-04-2020	As instituições de educação superior ficam dispensadas, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho acadêmico, nos termos do disposto no caput e no § 3º do art. 47 da Lei nº 9.394, de 1996, para o ano letivo afetado pelas medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 2020, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.
Parecer CNE/CP N.º 05	28-04-2020	Conselho Nacional de Educação aprovou a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Fonte: elaborado pelo autor (2022) - legislação governo federal.

No Paraná, foi publicado o Decreto Estadual N.º 4.230, em 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da COVID-19. Esse Decreto Estadual foi alterado, entre outros, pelo Decreto Estadual N.º 4.258, de 18 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus COVID-19, regulando em seu artigo 8.º que:

as aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas com o Estado do Paraná, e em universidades públicas ficam suspensas a partir de 20 de março de 2020. Parágrafo único: o período de suspensão poderá ser compreendido como antecipação do recesso escolar de julho de 2020, a critério da autoridade.

O quadro 2, a seguir, demonstra a síntese da legislação estadual que estabeleceu os critérios e ações a serem adotadas no ensino estadual, nas escolas e universidades, suspendendo as aulas presenciais a partir de 20 de março de 2020, ficando proibido a reunião de indivíduos, em local fechado, com aglomeração acima de cinquenta pessoas para evitar o aumento da contaminação das pessoas pelo coronavírus.

Quadro 2- Normas Estaduais: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19

Normas	Datas	Disposições legais:
Decreto N.º 4.230/2020: Dispõe: sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente da COVID-19	16-03-2020	Determina, a partir de 16 de março de 2020, a suspensão de eventos abertos ao público, de qualquer natureza, com aglomeração acima de cinquenta pessoas; Suspensão das aulas em escolas e universidades públicas estaduais a partir de 20 de março de 2020.
Decreto N.º 4.258/2020:	17-03-2020	Altera dispositivos do Decreto nº 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19.
Deliberação CEE/CP N.º 01/2020 - interessado: sistema estadual de ensino do estado paraná	31-03-2020	Institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pela COVID-19. Retroativo a 20/03/2020 e será automaticamente finalizado por meio de ato do Governador; institui o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandemia; Indica como atividades não presenciais aquelas utilizadas pelo professor para a interação com o estudante, de maneira remota e sem a presença do professor e do estudante no mesmo espaço
Parecer CEE/CES N.º 122/2020 Altera a Deliberação CEE/CP N.º 01/2020	09-07-2020	Recomenda ensino não presenciais até o dia 31/12/20, podendo haver alteração de acordo com as orientações das autoridades estaduais e municipais; Autoriza estágios dos cursos de licenciatura e práticas educacionais de estágios e de laboratórios de forma não presencial, seguindo as DCN, devendo constar nos planos de trabalhos específicos, aprovados, no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao PPC. Indica responsabilidade das instituições a definição dos componentes curriculares que podem ser ministrados remotamente durante o período que perdurar o regime especial de atividades escolares, bem

		como a realização de avaliações durante o período da autorização.
Deliberação CEE/CP N.º 05/2020: sistema estadual de ensino do estado do paraná	04-09-2020	Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020.
Resolução SESA N.º 1173	28-09-2020	Estabelecer de forma excepcionalíssima o retorno das atividades letivas de cursos técnicos e superiores da saúde ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19.
Resolução SESA N.º 1231	09-10-2020	Regulamenta o disposto no � 2� do art. 2�, do Decreto Estadual n� 5.692, de 18 de setembro de 2020, que altera do art. 8� do Decreto n� 4.230, de 16 de março de 2020 para implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19.

Fonte: elaborado pelo autor (2022) - legislação do governo do Paraná

Em 31 de março de 2020 foi publicada a Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) que instituiu o regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19. Nos seus artigos 2  e 3 , assim se pronuncia:

- Art. 2.  Fica autorizada às instituições de ensino credenciadas e cursos modalidades já autorizados e/ou reconhecidos de Educação Básica e Educação Superior, com exceção para a educação infantil, a oferta de atividades não presenciais.
-   1.é A autorização de que trata o caput deste artigo não se aplica às práticas educacionais, de estágios e de laboratórios.
-   2.  Especificamente para o curso de Medicina, a autorização de que trata o caput deste artigo aplica-se apenas às disciplinas teórico-cognitivas do primeiro ao quarto ano do curso.
-   3.é A autorização prevista no caput deste artigo está concedida somente durante o período de regime especial previsto no Art. 1.é desta Deliberação.
- Art. 3.  Fica sob a responsabilidade das direções das instituições e redes de ensino, em comum acordo com suas mantenedoras, a decisão de manter a suspensão do calendário escolar durante o período de regime especial ou pela continuidade das atividades escolares no formato não presencial. Parágrafo  nico. As instituições de ensino deverão comunicar a decisão tomada à comunidade escolar, particularmente aos pais ou responsáveis, quando o estudante for menor de 18 anos, e aos demais estudantes, utilizando meios de comunicação de maior abrangência.

Na Universidade Estadual de Londrina as atividades acadêmicas presenciais foram suspensas pelo Ato Executivo 022/2020, no dia 17 de março, indicando a suspensão até o dia 12 abril, período prorrogado pelo Ato Executivo 027/2020 estendendo a suspensão até dia 03 de maio. No caso específico da graduação, o calendário das atividades acadêmicas foi suspenso pelas Resoluções CEPE 02/2020 do dia 17 de março e 04/2020 de 23 de março, que suspendeu as atividades do Internato de Medicina, por tempo indeterminado, a ser avaliado a partir das mudanças nas condições sanitárias. A suspensão da atividade na graduação impede a realização de qualquer atividade seja presencial ou à distância.

O quadro 3, a seguir, demonstra a síntese das normas e resoluções expedidas pela - UEL. Atendendo as legislações federal e estadual.

Quadro 3 - Normas da Instituição de Ensino Superior - UEL: Síntese das normativas relacionadas ao ensino superior no período de pandemia – COVID 19 - prograd/uel/2020

Normas	Datas	Disposições legais:
Resolução CEPE N.º 02/2020	17-03-2020	Suspende o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação para o ano letivo de 2020 da Universidade Estadual de Londrina, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19,
Resolução CEPE N.º 22/2020	24-06-2020	Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, vinculadas aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na UEL
Resolução CEPE N.º 23/2020	24-06-2020	Readequou o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação, prevendo o retorno de aulas não presenciais a partir de 29/06/2020.
Resolução CEPE N.º 27/2020	30-07-2020	Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação não presenciais, ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia COVID-19, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na UEL
Resolução CEPE N.º 23/2021	29-04-2021	Estabelece o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação para o ano letivo de 2021.
Resolução CEPE	25-11-2021	Regulamenta o Retorno Presencial das atividades acadêmicas de Graduação, previstas nos Planos Especiais de Matriz Curricular (PEMC) dos Cursos de Graduação

N.º 85/2021		da Universidade Estadual de Londrina, durante o período de excepcionalidade, provocado pela pandemia COVID-19, e dá outras providências para o segundo semestre do ano letivo de 2021.
-------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2022) – normas UEL

A Universidade, por sua própria natureza, tem um papel de destaque a desempenhar nas respostas às demandas educacionais colocadas pela sociedade, pois tem a possibilidade de desenvolver e articular conhecimentos, metodologias e espaços diferenciados de aprendizagem que, ao serem vivenciados, ativam o potencial transformador dos sujeitos implicados, devendo possibilitar ações que visem propiciar ao estudante uma formação sólida de conhecimentos básicos de sua área de estudo, pautada pelos princípios da democracia, do respeito à pluralidade de ideias, à diversidade política, cultural e científica, possibilitando meios para a reflexão sobre o processo de construção do conhecimento, bem como do seu uso no mundo do trabalho, entendido como espaço das relações do ser humano. Deve garantir que as necessidades acadêmicas da graduação, sejam contempladas prioritariamente e que as políticas administrativas institucionalizadas sejam meio para tal finalidade. Para tanto é imprescindível que se garanta o acesso à formação de qualidade a todos a ela vinculados, preservando o princípio da inclusão social e acadêmica no limite das forças institucionais

Assim, para que a resposta aos diferentes setores pudesse ser dada, considerando o princípio da inclusão, do respeito à diversidade de posicionamentos, da garantia do espaço democrático de discussão e a manutenção da qualidade de excelência dos cursos de graduação da UEL, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e as coordenações de Colegiados de cursos propuseram um estudo com o objetivo de realizar um mapeamento para subsidiar a decisão coletiva da Câmara de Graduação, sobre a manutenção da suspensão ou retomada do calendário, com continuidade das atividades no formato não presencial, motivado pela Deliberação 01/2020 do CEE-PR, para o período especial de pandemia e enfrentamento do Novo Corona vírus COVID- 19,

Para responder às inquietações da PROGRAD e dos Colegiados de Cursos sobre o levantamento de informações para subsidiar a decisão coletiva da Câmara de Graduação sobre o retorno das aulas, os Diretores dos diversos Centros de Estudos da UEL se reuniram com os chefes de departamentos, Coordenadores de Cursos e

Núcleo Docente Estruturante (NDE) nos seus respectivos Centros de Estudos para deliberar sobre a continuidade da suspensão ou retomada das aulas pelo formato não presencial, mediante uso de ferramentas e aplicativos tecnológicos para viabilizar o sistema de aulas remotas por meio da rede mundial de comunicação conectado à internet.

Ficou estabelecido na reunião, conduzida pela direção do CESA em conjunto com os membros do Conselho de Centro que os Coordenadores de Cursos em conjunto com o NDE poderiam propor os critérios e regras para o retorno das aulas no formato Atividade Pedagógica Remota (APR), por meio da construção de um novo Plano Especial da Matriz Curricular (PEMC), pelo respectivos colegiados. Na seção seis (resultado e discussão dos dados), será retomada a implantação do sistema de aula remota no Curso de Ciências Contábeis.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR E ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO

Nesta seção serão apresentados estudos sobre a formação de professores para atuarem em nível do ensino superior e a aceitação do uso de tecnologia no ensino

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE

O processo de formação dos profissionais das diversas áreas do saber tem seu início no ambiente educacional e perpassa por várias transformações, por meio dos avanços da ciência e da tecnologia, os quais influenciam diretamente os meios de acesso à informação e ao conhecimento. Araújo e Mello (2014) observam que é nesse ambiente que há a maior integração entre a transferência de conhecimento e sua consolidação, principalmente em relação à formação profissional, intelectual e social do indivíduo.

Para Ferreira (2014), a formação de um professor exige uma série de conhecimentos que se estabelecem nas relações humanas, epistemológicas e sociais. Os desafios que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade do ensino são inúmeros, não é tarefa fácil eleger os principais, pois a formação de um professor é algo complexo e demanda uma série de elementos no percurso da formação docente: estruturas precárias na maioria das instituições de ensino, subvalorização do profissional do ensino, dificuldades por parte dos alunos, futuros professores, no processo de formação dissociação entre a teoria e a prática durante o percurso de formação, desigualdade social e cultural, falta de padronização e gestão dos currículos na formação docente, infraestruturas prediais precárias e equipamentos tecnológicos desatualizados, metodologias conservadoras dificultando o processo formativo dos professores.

Essas dificuldades apontadas podem ocorrer em função das políticas educacionais, do contexto social e econômico e, principalmente, do sistema que se apresenta na formação docente, da experiência em relacionar o conhecimento teórico com a prática e do conhecimento da prática profissional. Com base no contexto que se apresenta de que a docência possa enfrentar esses desafios mencionados para a

formação de um professor, é importante destacar que o processo formativo precisa estabelecer contato adaptando-se a realidade da instituição de ensino. A realidade da sala de aula apresenta-se tão variada e heterogênea que cria elementos que possam estabelecer dificuldades entre as rotinas das aulas que não permite estabelecer um elemento de ligação entre a teoria e a prática pedagógica para mediar o processo formativo do professor, necessitando realizar estágio por mais tempo para poder conhecer e acompanhar a realidade da sala de aula.

Os professores, neste início do século XXI, apresentam-se “[...] como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados para a utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13). Ser professor demanda enfrentar as mudanças e as incertezas da educação, assim como os desafios impostos à carreira docente, pois “[...] a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

Os elementos que envolvem a formação e experiência docentes tornam sua prática pedagógica única. Dentro dos aspectos que definem a profissão docente, os conhecimentos que o professor utiliza para ensinar podem mudar ao longo da sua formação inicial e continuada. Autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Saviani (1996); Tardif e Gauthier (2001); Tardif (2002); Pimenta (2002); entre outros, chamam os conhecimentos do professor de saberes docentes. Cada autor apresenta uma visão sobre os conhecimentos necessários para a docência, que podem partir das competências que envolvem o seu trabalho até conhecimentos específicos da ação pedagógica, bem como, o planejamento e gerenciamento dos conteúdos que serão aplicados nos desenvolvimentos das disciplinas que compõem a estrutura curricular.

Muitos pesquisadores estudam os conhecimentos que são necessários e que envolvem a formação docente e seu desenvolvimento profissional. Para exemplificar as diferentes denominações em relação aos conhecimentos necessários para a docência, Silva (2011, p. 76) apresenta as denominações utilizadas por diversos autores, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Denominações utilizadas por diferentes autores para tratar dos conhecimentos necessários para as práticas docentes

Autores	Denominações
Shulman (1986)	Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; Conhecimento Pedagógico da matéria; Conhecimento Curricular.
Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991) e Tardif (2002)	Saberes profissionais (ciências da educação e ideologia pedagógica); Saberes das disciplinas; Saberes curriculares; Saberes da experiência.
Dermeval Saviani (1996)	Saber atitudinal; Saber crítico-contextual; Saberes específicos, Saber pedagógico; Saber didático curricular.
Clermont Gauthier (1998)	Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; Saber da ação pedagógica.
Philippe Perrenoud, Léopold Papua, Marguerite Altet, Évelyne Charlier (2001)	Saber teóricos: saberes a serem ensinados, saberes para ensinar; Saberes práticos: saberes sobre a prática, saberes da prática.
Selma Garrido Pimenta (2002)	Saberes da experiência; Saberes do conhecimento; Saberes pedagógicos.

Fonte: quadro adaptado pelo autor. (2022) (adaptado de Silva (2011,p.76)

Identifica-se que a denominação “saberes” vem sendo utilizada por diversos pesquisadores para se referirem aos conhecimentos necessários à docência.

A formação do professor advém de atividade sistematizada que permite fornecer informação e conhecimento teórico e prático específico da ação pedagógica, com o objetivo de preparar o docente para exercer a docência; isso requer uma série de conhecimentos que são fundamentais para a sua formação profissional.

Os autores, acima referenciados, afirmam que são necessários diferentes “saberes” para desenvolver o ensino, como: saberes curriculares; saberes da experiência; saberes pedagógicos; saberes práticos; saberes das disciplinas etc.

Existem diferentes pensamentos para entender o que um docente precisa saber para ser professor e exercer a profissão, como já mencionado, e esses conhecimentos vão depender da formação recebida a partir das políticas educacionais, do contexto social, econômico e estrutura da instituição de ensino.

Segundo Lipton e Zeichner (1990), a formação de professores deve visar diretamente ao seu desenvolvimento, capacitando-os a identificar e articular seus propósitos, escolher os meios adequados, conhecer e compreender o conteúdo a ser

ensinado, entender as orientações culturais e cognitivas de seus alunos e o que pode ser considerado para dar boas razões para suas ações. As justificativas educacionais dos futuros professores devem levar em conta a atividade de ensino, a comunidade maior de educadores e a compreensão do contexto social e político da escolaridade. Além disso, essa razão deve fornecer alguma base de discernimento das racionalidades educacionais, percebendo o que é bom ou não, como também o que é melhor ou pior.

Nesse sentido a pergunta que se faz é, “o que os professores precisam saber para ensinar?”. Em diferentes áreas de conhecimento, algumas perspectivas teórico-metodológicas se sobressaem nos estudos e nas investigações nacionais e internacionais. Uma delas é a relacionada ao ensino reflexivo e à prática profissional na formação docente. Isso já estava presente nos estudos de Dewey, em 1933, que, dentre vários elementos, abordara a reflexão e a prática profissional no ensino, proporcionando visão crítica dos professores sobre seu contexto profissional e social. Dewey (1933) distinguiu ação reflexiva de ação de rotina. A ação reflexiva parte da consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento, segundo os fundamentos que a sustentam e as consequências a que conduz. A ação rotineira é guiada pela tradição, autoridade externa e circunstância (DEWEY, 1933).

Para Dewey (1933), a admiração ou inquietação por um problema é a busca intencional e racional de uma solução como característica da reflexão, sendo o pensamento reflexivo iniciado pela incerteza e guiado pela concepção de uma meta. Ainda sugere que o desenvolvimento da reflexão envolve a aquisição de certas atitudes, como a abertura da mente, e habilidades de pensamento, como o raciocínio e a ordenação do pensamento.

Posteriormente a Dewey (1933), a reflexão, como perspectiva para a formação docente, ressurgiu de forma significativa como uma questão importante na obra de Schön e sua elaboração da “reflexão em ação”, sendo “uma conversa reflexiva com os materiais de uma situação” (SCHÖN, 1987, p. 31).

De acordo com Calderhead (1989, p. 44), “a reflexão em ação é vista como o exercício de habilidades interativas e interpretativas na análise e solução de problemas complexos e ambíguos”. Esses teóricos são referenciados em estudos

sobre reflexão no ensino e na formação docente, sendo enfatizadas diferentes características de como os professores aprendem a ensinar (CALDERHEAD, 1989).

Além desses autores, apresentam-se também relevantes para a formação docente Shulman (1986, 1987) que, dentro do espectro da formação docente, caracterizou de forma relevante a base de conhecimento para o ensino e o raciocínio pedagógico e ação; Tardif, Lessard, Lahaye (1991), que evidenciaram os saberes docentes; e Tardif e Raymond (2000), com a base de saberes para o ensino.

Em relação ao Ensino Superior, a complexidade do desenvolvimento ou formação profissional docente apresenta um ingrediente a mais: a inexistência de política objetiva para que isso ocorra. De acordo com Anastasiou (2006), é somente no art. 66 da Lei N.º 9.303 de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que há indicativo sobre a forma como deve ocorrer a preparação para o exercício do magistério superior: em programas de mestrado e doutorado. Ocorre que diversos estudos feitos sobre o papel da pós-graduação *Stricto Sensu* na preparação para o exercício da docência apresentam resultados não sinérgicos em relação à prescrição da LDB (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2006; ISAÍÁ, 2006). Ao contrário, destacam o caráter formativo dos programas quanto à pesquisa em detrimento ao ensino.

Soares e Cunha (2010), por exemplo, procuraram compreender como são acolhidos os docentes com formação em campos científicos distintos e se as questões da docência na Ensino Superior fazem parte das preocupações desses programas. Os resultados mostraram que a representação de docência universitária compartilhada pelos participantes vincula o ensino à pesquisa, sendo os saberes pedagógicos expressos mediante formulações genéricas. A pós-graduação é percebida como lugar privilegiado para a formação do docente universitário, porém os programas concentram atenção na formação do pesquisador, de acordo com as práticas reguladoras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A profissão, de forma geral, para consolidar-se necessita de “saberes” formalizados e sistematizados. Tardif (2012) defende que todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem.

As formação inicial e continuada podem ser considerada como dois estágios principais desse processo, sendo o estágio inicial, aquele que ocorre quando se prepara para o ingresso na profissão, em cursos de licenciatura, e o estágio da formação continuada ao longo de sua carreira profissional, por meio de atualizações periódicas, em cursos de Pós-graduação e em cursos de formação promovidos pelas Instituições de Ensino Superior, por exemplo.

Na formação inicial os conhecimentos necessários à docência, para professores do ensino superior, cujo saber disciplinar base foi adquirido em cursos de bacharelado, devem ser desenvolvidos em programas de Pós-graduação *stricto sensu*, conforme apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996. A Capes (2015) corrobora com a LDBEN, quando justifica a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados eficientes e de alta qualidade na formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade.

O desempenho dos docentes no processo de formação do profissional contábil é objeto de estudo de vários pesquisadores. Vendruscolo e Behar (2014) ressaltam que o papel do professor na formação dos futuros profissionais exige conhecimento teórico, pedagogia e experiência profissional. Andere e Araujo (2008) apontam ser necessário ao docente de Contabilidade conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos; além dos conhecimentos e das habilidades técnicas exigidas pela profissão de contador. A formação de professores para o ensino superior vem ganhando ênfase no cenário mundial em decorrência da importância do ensino nos cursos de graduação e o frequente despreparo dos docentes para essa atividade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Siewerdt e Rausch (2012) investigaram sobre a formação docente de professores que atuam em Cursos Superiores de Tecnologia em uma faculdade tecnológica da cidade de Blumenau – SC, e apontaram, como resultado, que o corpo docente não foge à tendência presente no Ensino Superior e, em especial, na educação tecnológica do País, de privilegiar a formação técnica em detrimento da formação pedagógica. Ficou evidenciada também essa mesma tendência quando da realização das formações continuadas pela faculdade, quase sempre de cunho

técnico, impositivas, não apropriadas nem problematizadas pelos professores e realizadas por poucos deles.

Oliveira e Silva (2012) investigaram a formação de docentes bacharéis que atuam na Educação Profissional (EP) e no Ensino Superior (ES), e os resultados que descreveram apontou para a necessidade de ampliação de espaços de formação do docente de Ensino Superior e da Educação Profissional, em especial a formação pedagógica de bacharéis que exercem a atividade docente. Houve destaque para a importância da pesquisa sobre a própria prática da ampliação dos Programas de Pós-Graduação e de espaços de discussão e de experiências nesses Programas sobre formação para a docência e, ainda, de políticas de formação para a docência de Ensino Superior e da Educação Profissional nas universidades e nos Institutos Federais.

Em estudo realizado por Lapini (2012), foi analisado de que forma os programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis formam professores. Baseada em 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, a autora apontou que três são os métodos utilizados pelos cursos para a formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares, e que seis programas formam docentes. A autora concluiu ainda que, a partir dos dados obtidos e das análises realizadas, o processo de educação continuada para o professor de contabilidade não foi detectado, apontando que os cursos de Pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, não preparam o aluno para a docência

Quanto às disciplinas apontadas por Lapini (2012), verifica-se que são poucas as que abordam questões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos da docência.

Em um estudo realizado por Nganga *et al.* (2016) com o objetivo de identificar quais são os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos 18 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, os autores encontraram um baixo número de disciplinas relativas à formação de professores oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, uma vez que do total de disciplinas oferecidas pelos programas, apenas 14 são ligadas à formação docente e, quando tais disciplinas são oferecidas, essas

são, em geral, de caráter optativo (apenas duas são obrigatórias) e carga horária igual ou inferior a 60 horas.

Outro método de formação para docência utilizado pelos Programas de Pós-graduação são os Estágios, o qual foi estabelecido como obrigatório aos alunos bolsistas CAPES e opcional aos demais, pelo Ministério da Educação, em conjunto com a CAPES, por meio da Portaria MEC/CAPES N.º 76 de 14 de abril de 2010, que estabelece a duração mínima do Estágio Docência para os programas de mestrado será de um semestre e a máxima, de dois semestres. Já para os programas de doutorado, a duração mínima será de dois semestres e máxima, de três semestres, cuja carga horária máxima deverá ser de quatro horas semanais. No entanto, Nganga *et al.* (2016) constataram grande heterogeneidade na forma como tais atividades, relacionadas à formação prática para a docência, mais especificamente ao Estágio Docência, estão sendo desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, em Ciências Contábeis.

Outra discussão relevante a ser considerada são os aspectos pedagógicos que permeiam a Educação Superior do Brasil. Segundo Silva e Costa (2014), a formação docente pode ser entendida como um processo que acontece a partir de situações de aprendizagem, em que competências são desenvolvidas, vinculando o ensino e pesquisa como aspectos indissociáveis, e que merecem atenção pelos agentes responsáveis pelo processo de formação. Em relação à formação de professores, verifica-se que os cursos de mestrado e doutorado priorizam a pesquisa em detrimento da formação didática e, nesse contexto, Slomski *et al.* (2013, p. 74) argumentam que “é questionável se essa titulação, do modo como vem sendo realizada, pode contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da didática no ensino superior”.

Consoante a esta afirmação, Nganga *et al.* (2014) realizaram um estudo sobre os componentes ligados à formação pedagógica presentes nos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis do Brasil, e foi identificado que é baixo o número de disciplinas ligadas à formação de professores oferecidas por estes cursos, tendo em vista que, de 402 disciplinas ofertadas nos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis (PPGCC), somente 14 (3,48%) estavam relacionadas à formação pedagógica, constatando o foco dos programas nas pesquisas.

Sobre a formação dos professores para o uso de tecnologias, Coutinho (2011) alega que pouco se sabe a respeito do tipo de conhecimento e saberes que o professor precisa possuir para que seja possível a inclusão de tecnologias em sala de aula, sendo que conhecer e operacionalizar tais saberes se faz essencial para sistematizar um modelo de formação em tecnologias que seja capaz de desenvolver, no professor, atitudes positivas e competências de utilização das TDIC como ferramentas cognitivas no processo didático.

Os cursos superiores vêm sofrendo transformações ao longo dos anos, dentre as quais se destaca o perfil dos estudantes que, segundo Cunha e Pinto (2009) é cada vez mais heterogêneo, pelas variadas formas de aprendizagem, escolarização prévia, motivações e expectativas. Essa realidade impacta diretamente na profissão docente, e demanda atualização constante por parte dos professores, o que torna a tarefa docente cada vez mais complexa (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JR, 2012).

De uma forma geral, os professores que ministram aulas nos cursos superiores, principalmente no bacharelado, ancoram-se no conhecimento dos conteúdos de suas disciplinas, ou seja, na própria área de atuação, e essa característica tem sido a mais respeitada em um professor universitário, porém levantam-se discussões sobre a necessidade de melhorar os saberes pedagógicos dos professores universitários e, conseqüentemente, a formação didático pedagógica de professores no ensino superior vem se tornando uma tendência generalizada em vários países (POSTAREFF; LINDBLOM-YLANNE; NEVGI, 2007).

Nessa perspectiva, Slomski *et al.* (2013) alegam que as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que estão ocorrendo impactam na necessidade de repensar as formas tradicionais de conceber o conhecimento e revigoram as discussões sobre currículo e métodos de ensino e aprendizagem, fazendo surgir novas exigências em relação ao debate pedagógico no ensino superior.

Os autores reiteram que sobrevalorizar o conhecimento técnico científico, em relação ao conhecimento prático do professor, “[...] pode prejudicar tanto a efetivação das políticas de formação de professores, como também possíveis mudanças na prática de ensino e na qualidade da educação superior” (SLOMSKI *et al.*, 2013, p. 77). outros estudos, os quais indicam que os programas de Pós-graduação em contabilidade continuam com foco na formação de pesquisadores, não sendo a

formação docente suficientemente oferecida nos cursos de mestrado e doutorado da área (ANDERE; ARAUJO, 2008; MIRANDA, 2010; LAPINI, 2012; NGANGA, BOTINHA, MIRANDA; LEAL, 2016). Dessa forma, infere-se que a participação da Pós-graduação na formação dos docentes de contabilidade ainda é elementar.

Masetto e Gaeta (2015) pretenderam compartilhar reflexões sobre os desafios na formação do professor do Ensino Superior no cenário brasileiro. A síntese a que chegaram aponta para a profissionalização docente como uma das respostas possíveis aos desafios da docência e ressaltam a importância de se criarem oportunidades e espaços de formação de professores que desenvolvam competências didático-pedagógicas.

Lima (2015) buscou compreender como se configuram as necessidades formativas de docentes recém-admitidos em uma universidade pública. Os resultados indicaram a existência de percepção por parte dos docentes valorizando o ensino de graduação, contrariando a ideia de que eles se interessariam somente pela pesquisa. Todavia, constataram que a visão técnica ainda prevalece nas percepções desses docentes, necessitando ser superada.

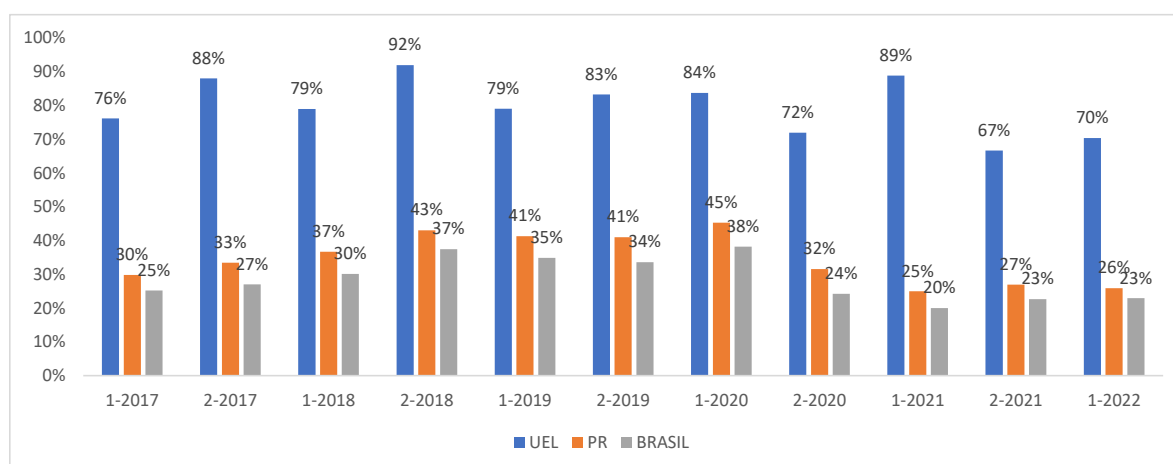
Pryjma e Oliveira (2016) buscaram investigar e compreender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam em uma instituição pública brasileira no Ensino Superior (ES), e os resultados que descreveram apontaram que os professores não escolheram a docência como profissão inicial; as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros. A solução dos problemas ocorria baseada em suas próprias experiências, e a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso profissional era atrelada ao perfil dos estudantes. O professor, no contexto da universidade pesquisada, tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual, sendo a docência uma atividade secundária.

Os estudos apresentados por diversos autores sobre a temática do desenvolvimento e formação de professores do Ensino Superior, relacionados às investigações descritas e sem a pretensão de ser representativa no campo investigativo sobre formação docente, proporcionam perspectivas de quão complexa é a formação do professor. Ciente dos diferentes objetos de estudos que constituem como centralidade a formação para a docência, coexistem também objetivas indicações dos fundamentos teóricos, práticos e metodológicos, não apenas na

análise dos objetos da formação, mas, sobretudo é de fundamental importância ter conhecimento, com profundidade, dos saberes para desenvolver o processo de ensino e aprendizado na formação dos bacharéis nas diversas áreas profissionais.

Fazendo um paralelo, na formação das carreiras profissionais, bem como, na formação do Bacharel em Ciências Contábeis, entende-se ser de fundamental importância ter conhecimento dos “saberes” do profissional da contabilidade. O desempenho dos alunos, da instituição de ensino, em análise neste estudo, com relação ao Estado do Paraná e a nível Brasil, no exame de proficiência para obtenção do título de Contabilista - gráfico 1, indica o nível de conhecimento dos alunos do Curso e Ciências Contábeis - UEL.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos de Ciências Contábeis – UEL. Exame de Suficiência para Contadores



Fonte: CFC 2017-2022

O quadro de professores lotados no departamento de Ciências Contábeis – UEL, está representado por 20 professores com formação na área contábil, Bacharéis em Ciências Contábeis, sendo: 2 professores com pós-doutorado, 5 professores (as) com doutorado, 11 professores (as) com mestrado e 2 professores especialistas. Portanto, o Curso tem em seu quadro professores altamente qualificados, com sólida formação na área acadêmica atuando na carreira docente e profissionais com larga experiência atuando no campo profissional da contabilidade. Esse alto nível de conhecimento dos “saberes contábeis” reflete no nível de formação dos alunos graduados em Ciências Contábeis, conforme consta no Gráfico 1, demonstrando o desempenho dos alunos de Ciências Contábeis – UEL em relação ao Paraná e ao

nível de Brasil, mesmo considerando o período de pandemia - COVID -19, entre os anos letivos 2020 e 2021, demonstrando que não houve perdas no ensino e aprendizagem.

4.2 ACEITAÇÃO DO USO DE TECNOLOGIA NO ENSINO

Os estudos sobre adoção de tecnologia ganharam força a partir do final da década de 1980, quando as empresas passaram a investir quantias significativas em recursos tecnológicos, mesmo que, por muitas vezes, essas inovações não eram utilizadas pelos funcionários. Com isso, pesquisas foram realizadas buscando compreender a ação do indivíduo sobre adotar ou não uma tecnologia e quais fatores influenciavam essa decisão (DAVIS, 1989).

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é uma constante no dia a dia das pessoas, principalmente entre os jovens, seja para fins de comunicação social, interatividades entre grupos de amigos e ou para pesquisas sobre temas que são propostos pelos professores na área do ensino, no cotidiano das escolas, porém nem sempre são utilizados de forma apropriada os recursos tecnológicos e seus benefícios para os contextos de ensino e aprendizagem. É preciso incorporar as ferramentas tecnológicas de modo eficaz às práticas educativas no cotidiano das instituições de ensino, sobretudo as do tipo móveis em sala de aula. Isso porque, quando são orientadas para favorecer situações que levem ao conhecimento, tendem a se tornar cada vez mais um elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem (RODRÍGUEZ *et. al.*, 2014).

A inserção das tecnologias na Educação apresenta potencial para aumentar a motivação dos alunos em adquirir novos conhecimentos ou como aporte para metodologias tradicionais. Dentre o universo das TDIC, a tecnologia móvel pode agregar vantagens para o contexto escolar, pois está presente em sala de aula e, muitas vezes, não é utilizada como ferramenta para apoiar aprendizagens.

O uso dos *smartphones*, *notebooks* e de outros dispositivos móveis tem se destacado na prática escolar. Essa utilização se denomina *mobile learning*, *m-learning* ou aprendizado móvel. Existem algumas limitações desses dispositivos ainda, tais como pouco tempo de duração da bateria, conexões de rede lentas, pacotes de dados insuficientes, preocupações atreladas à segurança dos dispositivos, proibições de uso em salas de aula, em determinadas instituições de ensino, para limitar distrações

(GIKAS; GRANT, 2013), além da indisponibilidade de *Wi-Fi* nas escolas. Nesse sentido, os educadores precisam se adequar à realidade atual no uso das TDIC, especialmente pelos smartphones, os quais dispõem de inúmeros recursos que podem ser utilizados no cenário educativo como ferramenta de apoio pedagógico.

Segundo Brazuelo e Gallego (2012), o aprendizado móvel é uma modalidade educativa que, a partir do uso de dispositivos móveis, facilita a construção do conhecimento, a resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades. Já a Unesco (2013) o define como o uso da tecnologia móvel, para facilitar o aprendizado em qualquer momento ou lugar. Contudo, Pedro (2018) salienta que o uso da tecnologia móvel no processo de aprendizagem e nas práticas de ensino no ensino formal é altamente dependente da capacidade dos professores de introduzi-la. A sua utilização reforça que a aprendizagem ocorre em cenários reais, ou seja, que não se limita a contextos de sala de aula somente (CHEON, 2012).

As TDIC estão presente no cotidiano dos indivíduos e na sociedade em geral. O uso na educação contribui com melhorias no processo de ensino e aprendizagem. A adoção de tecnologias, metodologias e práticas de ensino afetam os professores e a aprendizagem dos alunos. Assim, para se investigar os fatores determinantes de adoção, buscou-se por teorias consolidadas que contemplam análises comportamentais no uso de tecnologias.

Esses modelos, cujas teorias se estabelecem em diversas áreas, a saber são: a Teoria do Comportamento Planejado e Teoria da Ação Racional (AJZEN; FISHBEIN, 1972, FISHBEIN; AJZEN, 1975, AJZEN, 1985, 1991 e 2001), Teoria da Difusão da Inovação (ROGERS, 1983). Modelo de Aceitação da Tecnologia (DAVIS, 1989), Teoria do Comportamento Planejado Decomposto (TAYLOR; TODD, 1995) e a Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (VENKATESH *et al.* 2003).

A seguir, são descritas resumidamente as principais características das teorias sobre a aceitação da tecnologia: A Teoria da Ação Racional (TRA na sigla em inglês), proposta por Fishbein e Ajzen (1975) é uma das teorias mais usadas na explicação do comportamento humano. De acordo com essa teoria, a intenção de manifestar um comportamento pode ser explicada a partir da atitude em relação ao comportamento e das normas subjetivas. A atitude em relação ao comportamento é definida como os sentimentos, quer sejam positivos ou negativos, de um indivíduo em relação à adoção de um comportamento-alvo (FISHBEIN; AJZEN, 1975).

Segundo os autores as normas subjetivas, por sua vez, referem-se às percepções de um indivíduo sobre o que as pessoas que lhe são importantes pensam sobre a sua adoção do comportamento-alvo.

A Teoria do Comportamento Planejado (TPB na sigla em inglês) foi proposta por Ajzen (1985) como uma extensão da Teoria da Ação Racional (FISHBEIN; AJZEN, 1975) para situações em que os indivíduos não têm total controle sobre seus comportamentos. Em linhas gerais, a TPB adiciona à TRA o controle comportamental percebido. Controle comportamental percebido é a extensão na qual o indivíduo percebe que há barreiras internas ou externas à adoção de um comportamento-alvo. Em outras palavras, esse construto reflete a facilidade ou dificuldade de se adotar um determinado comportamento (AJZEN, 1985).

Na TPB, a adoção de um comportamento-alvo depende da intenção comportamental e do controle comportamental percebido.

A Teoria da Difusão das Inovações (IDT na sigla em inglês) tem sido usada desde os anos 1960 para explicar o processo de adoção de inovações. Para Rogers (1983, p. 312), “a difusão é o processo pelo qual uma inovação é comunicada por meio de certos canais ao longo do tempo entre os membros de um sistema social”. A difusão pode ser compreendida como uma mudança social a partir das alterações diante das estruturas no sistema social.

Rogers (1983) propôs que cinco características de uma inovação seriam determinantes para o seu processo de adoção: a) vantagem - representa o grau em que uma inovação é percebida como sendo melhor que todas as outras opções; b) compatibilidade - reflete o grau em que uma inovação é percebida como sendo consistente com os valores, necessidades e experiências dos potenciais adotantes; c) complexidade - reflete o grau em que uma inovação é percebida como sendo difícil de se entender ou usar; d) observabilidade - reflete o grau em que os benefícios ou atributos de uma inovação podem ser observados pelos adotantes potenciais; e) testagem - refere-se ao grau em que uma inovação pode ser experimentada antes de sua adoção.

O Modelo de Aceitação de Tecnologias (TAM na sigla em inglês) foi proposto por Davis (1989) para prever a aceitação e o uso de novas tecnologias de informação dentro das organizações. Segundo o modelo, a intenção de usar uma nova tecnologia

de informação depende da percepção sobre a utilidade de usar a nova tecnologia e da percepção sobre a facilidade de usar a nova tecnologia.

Segundo Davis (1989), a utilidade percebida refere-se ao grau no qual os indivíduos acreditam que o uso de uma nova tecnologia melhora o desempenho do indivíduo no seu trabalho, enquanto a facilidade de uso refere-se ao grau em que os indivíduos percebem que usar uma nova tecnologia não requer esforço adicional. O modelo foi desenvolvido com a crença de que os ganhos de desempenho proporcionados pela adoção de uma nova tecnologia são, muitas vezes, obstruídos pela falta de vontade dos usuários para aceitar e usar os sistemas disponíveis.

A Teoria do Comportamento Planejado Decomposto (DTPB na sigla em inglês) foi proposta por Taylor e Todd (1995) para se examinar especificamente a adoção de novas tecnologias em contextos de tecnologia de informação. Essa teoria reúne em um único modelo constructos do TPB, da Teoria da Difusão da Inovação Rogers (1983) e do Modelo de Aceitação de Tecnologias Davis (1989) para explicar o comportamento de adoção de uma nova tecnologia de informação.

Para Taylor e Todd (1995), o objetivo principal de muitas pesquisas é avaliar o valor da Tecnologia da Informação para uma organização bem como os determinantes da sua adoção.

A Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia (UTAUT na sigla em inglês) foi proposta por Venkatesh *et al.*, (2003) e é considerada como uma das mais completas teorias a respeito de aceitação e uso da Tecnologia da Informação. O modelo UTAUT é uma adaptação dos modelos TRA, TAM e TAM2, procurando eliminar algumas limitações do modelo TAM. Ressalta-se que, além de unir os principais estudos da área de aceitação da tecnologia, a UTAUT visa fornecer ao gestor instrumentos que avaliem a probabilidade de sucesso quando da implementação de novas tecnologias, podendo ainda, auxiliá-lo a entender os direcionadores de sua aceitação (VENKATESH *et al.*, 2003).

Quadro 5 – Modelos de aceitação de tecnologia

Teorias	Finalidade/Uso	Autores
Teoria da Ação Racional (TRA)	Usada na explicação do comportamento humano. Percepções de um indivíduo sobre o que as pessoas que lhe são	FISHBEIN; AJZEN (1975),

	importantes pensam sobre a sua adoção do comportamento-alvo.	
Teoria do Comportamento Planejado (TPB)	Controle comportamental percebido. Extensão na qual o indivíduo percebe que há barreiras internas ou externas à adoção de um comportamento-alvo.	AJZEN (1985)
Teoria da Difusão da Inovação (IDT)	Explica o processo de adoção de inovações. A difusão é o processo pelo qual uma inovação é comunicada por meio de certos canais ao longo do tempo entre os membros de um sistema social.	ROGER, (1983)
Modelo de Aceitação de Tecnologias (TAM)	Aceitação e o uso de novas tecnologias de informação dentro das organizações. Intenção de usar uma nova tecnologia, depende da percepção sobre a utilidade de usar e sobre a facilidade de usar a nova tecnologia.	DAVIS (1989)
Teoria do Comportamento Planejado Decomposto (DTPB)	Explicar o comportamento de adoção de uma nova tecnologia de informação. Objetivo de avaliar o valor da Tecnologia da Informação para uma organização bem como os determinantes da sua adoção.	TAYLOR; TODD (1995)
Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia (UTAUT)	Fornece ao gestor instrumentos que avaliem a probabilidade de sucesso quando da implementação de novas tecnologias. Grau em que o usuário acredita que usando a tecnologia, irá obter ganhos no desempenho de seu trabalho.	VENKATESH <i>et al.</i> , (2003)

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

A partir das pesquisas realizadas os modelos que ganharam maior notoriedade foram o Modelo de Aceitação de Tecnologias (TAM) (Davis, 1989) e o Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia (UTAUT) (VENKATESH *et al.*, 2003), sendo que este último foi utilizado nesta pesquisa. A seguir será detalhado esse modelo de aceitação de tecnologia.

O modelo UTAUT (VENKATESH *et al.*, 2003) foi desenvolvido a partir de oito modelos teóricos já existentes, abordados anteriormente, sendo eles: Teoria da Ação Racional (TRA), Modelo de Aceitação de Tecnologias (TAM), Modelo Motivacional (MM), Teoria do Comportamento Planejado (TPB), um modelo combinando o TAM e

o TPB (C-TAM-TPB), Modelo de Utilização de PC (MPCU), Teoria da Difusão da Inovação (IDT) e Teoria Social Cognitiva (SCT).

Na coleta de dados, Venkatesh *et al.* (2003) procederam com a análise estatística dos dados e concluíram que os oito modelos analisados apresentaram individualmente um poder explicativo de 17% a 42% da intenção de uso. Após a análise individual, pode-se verificar que alguns fatores dentro dos modelos apresentaram função significativa na explicação da Intenção de uso do sistema, sendo estes: Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço, Influência Social e Condições Facilitadoras. Partindo-se destes fatores, Venkatesh *et al.* (2003) formularam o modelo UTAUT.

A Expectativa de Desempenho "é definida como o grau em que o indivíduo acredita que usando a tecnologia ela ajudará a melhorar o desempenho no trabalho" (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 447). Esse fator é encontrado em cinco dos oito modelos utilizados, sendo apresentado nas pesquisas como um dos principais fatores que influenciam a Intenção de Utilização de tecnologia (BOBSIN; VISENTINI; RECH, 2009).

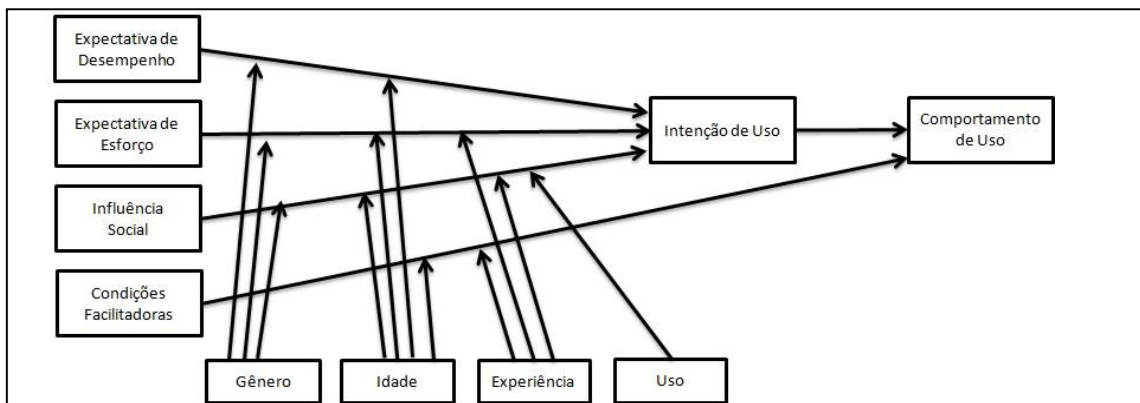
A Expectativa de Esforço é definida como "o grau de facilidade associado à utilização do sistema". Esse fator é encontrado em três dos oito modelos utilizados, sendo significativo na adoção em ambos os contextos, seja de uso voluntário ou obrigatório (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 450).

A Influência Social "é o grau em que um indivíduo percebe que pessoas importantes acreditam que ele(a) deve utilizar o novo sistema". É encontrado em seis dos oito modelos. Em ambientes em que o uso é voluntário, não apresenta significância, porém, passa a ser relevante quando o uso é obrigatório (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 451).

As Condições Facilitadoras têm impacto direto no Comportamento de Uso da tecnologia, sendo definida como "o grau em que o indivíduo acredita que existe uma estrutura técnica e organizacional para dar suporte na utilização do sistema" (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 453).

Em complemento, os autores destacaram que esses fatores sofrem influências dos seguintes moderadores: idade, gênero, experiência e voluntariedade, conforme demonstrado na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Teoria Unificada de Aceitação e Utilização de Tecnologia - UTAUT



Fonte: Adaptado de Venkatesh et al. (2003).

Após a formulação do modelo UTAUT (que foi elaborado baseado na coleta de dados realizada em quatro empresas utilizando os oito modelos originais) Venkatesh *et al.* (2003) elaboraram uma nova coleta de dados em duas empresas (diferentes das quatro inicialmente analisadas) em quatro períodos (T1 a T4), visando validar o modelo. Após o novo teste, o modelo apresentou resultados semelhantes aos anteriormente obtidos, confirmando assim a influência dos fatores Expectativa de Desempenho, Expectativa de Esforço e Influência Social na Intenção de Uso, e a influência das Condições Facilitadoras no Comportamento de Uso. O modelo UTAUT atingiu um poder explicativo de (70%) da intenção de uso, percentual este superior aos obtidos quando analisados individualmente os oito modelos que o compõe (17% a 42%), demonstrando assim sua validade.

5 MÉTODO

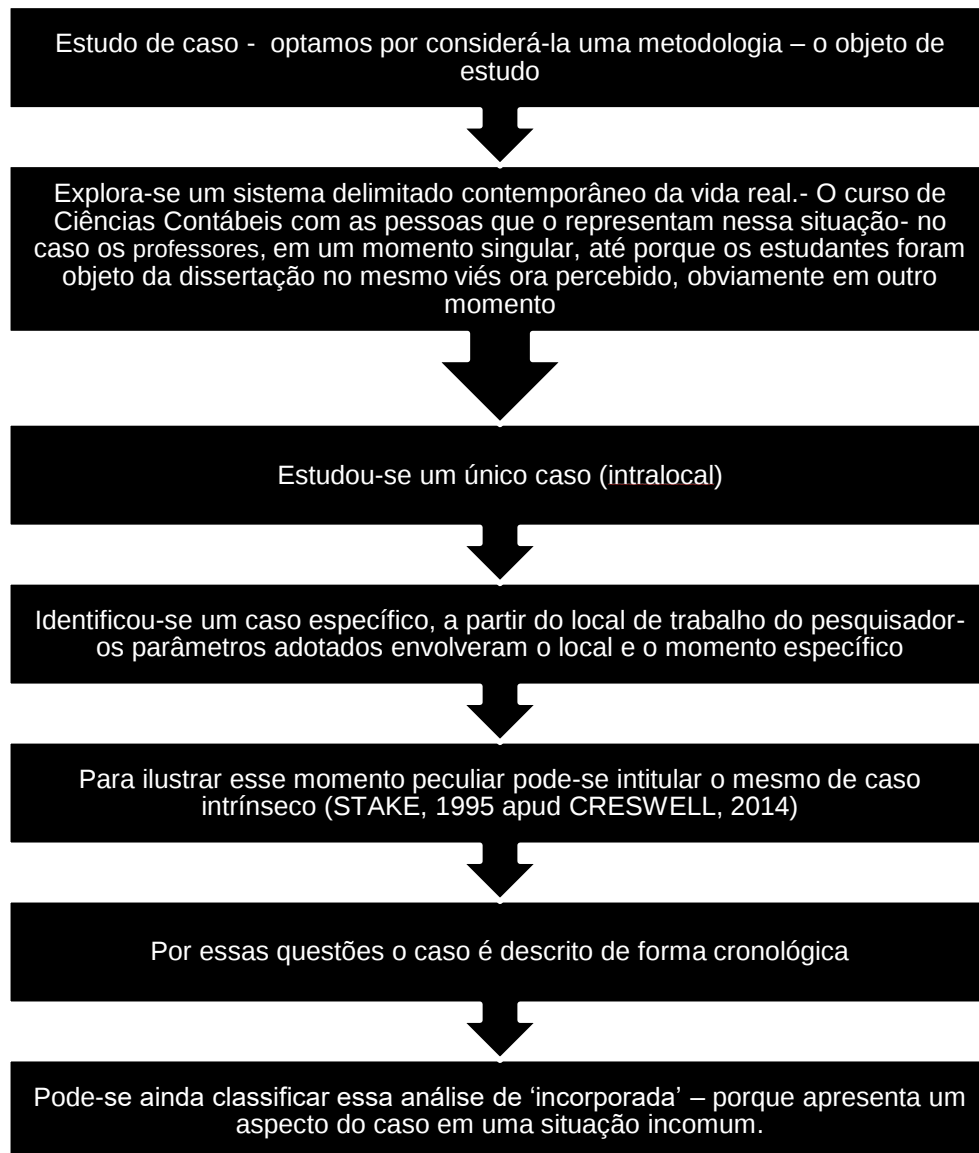
Nesta seção apresenta-se a forma como foram respondidas as questões do estudo, representadas por seus objetivos, no que tange ao tipo de pesquisa, os participantes, o local de aplicação do estudo, o instrumento de coleta de dados construído e como os dados serão analisados.

5.1 TIPO DA PESQUISA

Classifica-se esta pesquisa em qualitativa e descritiva a partir da colocação de Creswell (2014). Dessa forma, preocupou-se em abordar os significados que esse grupo de participantes- professores dá a um problema social e humano na aplicação e uso de tecnologia digital no seu dia a dia. A coleta de dados aconteceu no ambiente natural de desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis e de trabalho dos professores. Esse relatório final de pesquisa apresentado na forma de tese – inclui a descrição completa e interpretação dos dados visando a contribuição para a literatura e para o local de realização da mesma.

As características definidoras desta pesquisa inserem-na no estudo de caso. A classificação e delimitação são apresentadas pelas propostas dos autores Creswell (2014) e Yin (2016) (Figura 2). Assim - o caso específico – em nível concreto envolveu o curso de Ciências Contábeis da UEL, e em nível menos específico como descrito por Creswell (2014) e Yin (2016) aborda a implantação do uso de TDIC. Nesta pesquisa destaca-se o ineditismo de tratar da implantação em uma universidade que jamais havia vivenciado, neste curso, a abordagem de aulas ministradas de forma remota pelo uso de TDIC. Assim descreve-se em ordem cronológica os acontecimentos que se seguiram a essa implantação. Para Creswell (2014, p. 88) pode-se classificar esse estudo de caso como intrínseco “o foco está no próprio caso”. (Figura 2)

Figura 2 – Fases do estudo de caso



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

5.2 TÉCNICAS DE COLETA

Como técnicas de coleta de dados utilizou-se documentos elaborados pela instituição para a implantação de aulas remotas e atas de reuniões pedagógicas (que abrangeram cursos e oficinas) e um questionário respondido pelos professores. Como técnica de coleta de dados, com os participantes, foi utilizado um questionário composto por 53 perguntas abertas e fechadas elaboradas a partir dos objetivos do estudo.

O instrumento de coleta de dados, especialmente construído para este estudo, foi adaptado dos estudos de Nganga (2015), Cogo *et al.* (2013) e Sugimoto *et al.* (2017). Deu-se preferência a um instrumento adaptado por compreender que este conecta-se à teoria utilizada para a análise e interpretação dos dados provenientes das respostas dos professores (teoria de aceitação da tecnologia). Neste sentido, como preconizado por Yin (2016), utiliza-se uma análise incorporada de um aspecto específico deste caso (a implantação e o “lidar” dos docentes com a TDIC).

O instrumento contempla perguntas que versam sobre o perfil sociodemográfico dos docentes, além de questões por meio do qual os respondentes puderam refletir e expor o seu posicionamento acerca de informações sobre a percepção para o uso da TDIC, e percepção sobre o uso de software voltado para a área do curso de Ciências Contábeis.

Antes de disponibilizar o questionário para os respondentes por meio da plataforma *onlinepesquisa*, foi feito um pré-teste em formulários impressos para 4 professores do departamento de Ciências Contábeis para avaliação da fidedignidade (qualquer pessoa que aplique obterá as mesmas respostas), validade (os dados recolhidos são necessários à pesquisa) e operabilidade (vocabulário acessível e significado claro) (LAKATOS; MARCONI, 2010). Essa modalidade de coleta de dados equipara-se ao método *survey* eletrônico utilizado em pesquisas da área negocial, que é “um procedimento para coleta de dados primários a partir de indivíduos” e segundo Hair Jr *et al.* (2005, p. 157), existem duas categorias que são: “administração de questionários para que o próprio respondente responda a entrevista”

Após o preenchimento do questionário pelos respondentes no pré-teste, foi perguntado se eles tiveram dificuldade para responder ou interpretar algumas questões, cuja resposta foi sim. Diante dos fatos, foram adicionadas informações complementares para tornar as questões mais compreensivas para os respondentes. Porém, não foi necessário alterar as perguntas e sim complementá-las com mais informações.

5.3 PARTICIPANTES

A definição e a seleção do público-alvo que participou da pesquisa foi exclusivamente de professores que ministram aulas no curso de Ciências Contábeis

no cenário educacional de uma IES possibilitando, assim, o contato direto de um dos pesquisadores com os professores e, mais que isso, com o perfil apresentado pela população nas práticas pedagógicas de estudos no dia a dia, nas quais é possível perceber a influência do uso dos artefatos tecnológicos conectados à rede mundial da internet.

A população que poderia participar da pesquisa está representada por 37 professores que ministram aulas no Curso de Ciências Contábeis nos anos 2020 até o mês de março de 2022, na modalidade de ensino remoto mediante uso da tecnologia com o aplicativo *Google Meet* e *Google Classroom*.

Desses, a amostra foi de 31 professores que efetivamente participaram da pesquisa, representando 83,78% da população que poderia participar da pesquisa. A coleta ocorreu em abril de 2021, após o projeto de pesquisa ter sido aprovado pelo comitê de ética – CEP UEL - parecer número 4.633.818 autorizando a aplicação do instrumento de pesquisa junto ao Curso de Ciências Contábeis.

5.4 LOCAL

O local da pesquisa foi em uma instituição pública de ensino superior denominada Universidade Estadual de Londrina - UEL, onde o pesquisador atua como professor no departamento do Curso de Ciências Contábeis, no Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA.

5.5 PROCEDIMENTOS

A abordagem da investigação seguiu, como proposto por Creswell, a pesquisa de estudo de caso:

- a) Como as pesquisas qualitativas procedem abordou-se os significados atribuídos por professores e pelo local a um problema social humano, a coleta deu-se no ambiente natural; e após aprovação pelo Comitê de ética das duas instituições (UEL e UNOPAR) iniciou-se a coleta;
- b) Foram reunidos os documentos legislativos e resoluções institucionais;
- c) Múltiplos métodos foram estabelecidos, questionários (pela impossibilidade da realização de entrevista, a partir do fenômeno mundial da pandemia

da COVID 19 e da necessidade de aprovação do projeto pelo CEP) e análise documental;

- d) Os questionários foram reestruturados a partir do pré-teste;
- e) Iniciou-se o ciclo das fases de codificação dos dados;
- f) Categorias foram estabelecidas e deu-se a recomposição de dados;
- g) Os dados foram reestruturados e recompostos e interpretados, para resultar na apresentação do relatório final.

5.6 ANÁLISE DOS DADOS

Yin (2016) aborda que a análise de dados qualitativos geralmente ocorre em cinco fases: ‘uma fase analítica’. Nessa etapa compila-se os dados para que se obtenha uma base formal, no caso desse estudo compilou-se os dados provenientes dos documentos e da participação dos professores. A segunda fase, de “decompor os dados”, pode envolver codificação ou não. No caso deste estudo optou-se por, na terceira fase, “recompor os dados”, procurar o que seria emergente e a partir daí, interpretar e concluir (que representariam para o autor a quarta e a quinta fase). Na interpretação do autor significam que “você pode oscilar entre as fases” (YIN, 2016, p. 158). Ao apresentar os dados realizou-se uma compilação para apresentar uma estrutura no estudo.

Em relação à codificação dos dados para interpretação e conclusões, ressalta-se que os autores da teoria fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 1998 apud YIN, 2016) definiram três tipos de codificação: A codificação aberta, há preocupação do analista “[...] com a geração de categorias e suas propriedades que é usada desde o princípio” (YIN, 2016, p. 166); a codificação axial “as categorias são sistematicamente desenvolvidas e ligadas a sub categorias” e na categoria seletiva há o interesse, por parte dos analistas no “processo de integrar e refinar categorias” e essas modalidades de categorização podem ser acompanhadas da categorização processual (YIN, 2016, p. 166). Para Yin (2016) essas formas de categorizar se alinham com as fases de decomposição (codificação aberta) e recomposição (codificação axial, seletiva e processual). Poder-se-ia traduzir essa proposta nesse estudo da seguinte forma: na natureza do código aberto, no nível I estão as respostas abertas e fechadas do instrumento, e no nível II, reconheceu-se as categorias nas

quais os códigos de nível II puderam se enquadrar. As categorias baseiam-se na teoria da aceitação da tecnologia e são interpretadas a partir desse pressuposto teórico com a inserção de outros estudos para propiciar a interpretação dos dados.

A apresentação dos dados segue um padrão para facilitar a leitura do texto pois, “[...] não há um formato padrão para relatar a pesquisa de estudo de caso” (MERRIAM, 1988 apud CRESWELL, 2014, p. 188). Os dados são apresentados por meio de aplicativos, tais como o EXCEL, para criação dos gráficos, planilhas e tabelas e WordClouds.com para a construção das Figuras que geraram nuvens de palavras. Esses recursos gráficos servem para complementar as descrições utilizadas no estudo.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir, são apresentadas a forma de implantação do sistema de aulas remotas no Curso de Ciências Contábeis; características e formação dos professores que ministram aulas no curso de Ciências Contábeis; formação complementar para atuação na docência no ensino superior; utilização das tecnologias; conhecimento e uso das TDIC e análise dos dados da pesquisa realizada junto aos professores que ministram aulas no departamento de Ciências Contábeis – UEL.

6.1 IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA DE AULAS REMOTAS NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O calendário das atividades acadêmicas, nos cursos da graduação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), foi suspenso pela Resolução CEPE 02/2020 de 17 de março de 2020, que estabeleceu no artigo 1º a interrupção das aulas presenciais.

Com a publicação da Deliberação 01/2020 do Conselho Estadual de Educação - CEE, autorizando regime escolar especial com atividades não presenciais, acirraram-se as cobranças, tanto da sociedade como de parcela da comunidade interna, para que fosse autorizado o uso dos recursos remotos para retomada das atividades acadêmicas, conforme disposto na Deliberação em seu artigo 3º, como já indicado, “fica sob a responsabilidade das direções das instituições e redes de ensino, em comum acordo com suas mantenedoras, a decisão de manter a suspensão do calendário escolar durante o período de regime especial ou pela continuidade das atividades escolares no formato não presencial”.

A tomada de decisão, em resposta às cobranças sociais para oferta das atividades remotamente, exige da Universidade responsabilidade que consulta aos diretamente implicados no processo, a saber: Diretores de Centros, Professores, Estudantes, e àqueles que coordenam o processo pedagógico dos Cursos de Graduação.

No caso do curso de Ciências Contábeis, a comissão de ensino, em conjunto com o Colegiado de Curso e NDE, começou a buscar alternativas, a partir do mês de maio de 2020, no sentido de capacitar os professores para enfrentar a difícil tarefa de

aprender, de uma hora para outra, como utilizar as ferramentas e aplicativos digitais do sistema de aulas remotas – conectadas e desenvolver conteúdos pedagógicos para aplicação nas aulas remotas mediante uso de aplicativos, como por exemplo: *Google Meet*, *Google Classroom* e outros sistemas de ensino EaD por meio de plataformas digitais, mediante uso da internet para chegar até aos alunos nos sistemas de aulas síncronas, ao vivo, com o uso de aparelhos celulares, *notebooks*, *tablets*, *desktops* etc., conectados por meio da internet e, em outros momentos, por meio de aulas assíncronas com a gravação de vídeos aulas com conteúdos pedagógicos de ensino e desenvolvimento de atividades, propondo materiais de estudos, exercícios e problemas para os alunos desenvolverem e posterior remessa para correções e avaliações por parte do professor. As atividades eram enviadas por email, WhatsApp e na plataforma *Google Meet*, *Google Classroom* e ou *Moodle*

Durante o mês de maio de 2020 a chefia de departamento convocou os membros do Conselho de Departamento, por meio de reunião ordinária, para deliberar sobre o uso de aulas remotas por meio da plataforma *Google Meet* e *Google Classroom*, com possibilidade de uso do sistema Moodle, já existente na instituição. Ficou estabelecido, na reunião, que a Comissão de Ensino do curso de Ciências Contábeis iria planejar e dar os treinamentos para os professores por meio de cursos e oficinas no sentido de preparar os professores para usar as ferramentas e aplicativos no desenvolvimento das aulas remotas em momentos síncronos e assíncronos (aulas gravadas).

Os cursos e oficinas tiveram início no dia 25 de maio de 2020 e transcorreram durante sete semanas até meados do mês de julho de 2020. Na primeira semana ocorreu a primeira reunião pedagógica – *online*, para dar treinamento aos professores por meio de oficina “como criar enquetes dentro do *Google Meet* e *Google Classroom* para uso nas aulas síncronas”; a segunda oficina foi sobre “como dividir a turma de alunos em grupos dentro do *Google Meet* e *Google Classroom* para uso nas aulas síncronas”; a terceira oficina foi sobre “como criar estratégias que podem contribuir para organização das aulas síncronas”. Também foram desenvolvidos cursos para usar os aplicativos amigáveis e complementares à plataforma do *Google Meet* e *Google Classroom*, a saber: *Meet Attendance* para auxiliar no controle de alunos que estavam participando das aulas síncronas; plataforma *Kahoot* de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e instituições para

desenvolver testes de múltiplas escolhas sendo possível aplicar por meio de um navegador na Web, tornando o desenvolvimento das aulas dinâmicos e despertando maior interesse por parte dos alunos; uso do *software Animaker* para desenvolver vídeos de animação tornando as aulas síncronas atrativas para os alunos.

Ainda durante todo mês de junho e julho de 2020 a UEL promoveu *lives*, minicursos e palestras por meio do Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED) sobre o sistema de aulas remotas, através do VIRTUEL YOU TUBE, dando treinamento para toda comunidade interna da Universidade. Durante esse período professores, técnicos administrativos e alunos tiveram a oportunidade de aprender e sobre o uso das plataformas disponibilizadas pela UEL por meio do convênio com a plataforma *Google Meet* e Sistema *Moodle* – plataforma de aprendizagem EaD.

Apresenta-se a síntese dos cursos e oficinas propostos pela UEL e DEPCON, para preparação e treinamento do corpo docente que ministram aulas no Curso de Ciências Contábeis por meio de reuniões pedagógicas: realizadas pelo Google Meet, com objetivo de capacitar os docentes no uso de recursos tecnológicos para o ensino remoto.(Quadro 6).

Quadro 6 – Cursos e oficinas realizados pelo DEPCON durante a pandemia

Cursos de capacitação	datas	Objetivos
Capacitação para professores: Google Meet para a produção de aulas interativas ao vivo e gravação de tele aulas.	25/05/2020	treinamento sobre o uso da ferramenta Google Meet para criação de aulas virtuais ao vivo e gravadas; criar vídeo conferências com compartilhamento de telas para ministrar aulas virtuais; promover reuniões, encontros virtuais e entrevistas remotas e orientações individualizadas.
Capacitação para professores: Google Classroom – como gerenciar um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).	01/06/2020	treinamento sobre o uso do Google Classroom para hospedagem dos materiais online e organização de conteúdos; Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dessa plataforma permite a integração com outros recursos como o Google Drive para promover atividades e compartilhar tarefas, Google Docs, Gmail e programação de calendário do Google; Quis e discussões e trabalhos acadêmicos.
Capacitação para professores: Google Classroom – como avaliar as atividades e dar feedbacks.	08/06/2020	Treinamento sobre o uso do Google Classroom para a realização de avaliação de atividades na plataforma e fornecimento de feedbacks; promover atividades e estabelecer sistemas de avaliações por atividades com rubricas e sem rubricas; criar Quiz com respostas com feedback automático; comunicar desempenhos e orientações acadêmicas, todas essas ações são

		fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente virtual.
Possibilidades para Interação na Aula Online usando o Google Meet.	15/06/2020	treinamento demonstrar as possibilidades de interação na aula online no Google Meet com exemplificações, utilização de Chat, Microfone/Câmera, aplicação de questões de múltipla escolha, realização de atividades de respostas longas, entre outras.
Workshop sobre avaliação.	22/06/2020	tipos, conceitos, objetivos e finalidade da avaliação no processo de ensino aprendizagem; tipos de questões, estrutura, classificação na taxonomia de Bloom, nível de dificuldade; criação de avaliações e interações avaliativas no Classroom. Feedback e pontuação.
Avaliação no Google Classroom e Formulário – Parte 1 – Básico.	19/10/2020	diferença Classroom e formulários, organização do formulário, questões de múltipla escolha, uso de texto, imagens e links nas questões. Tipos de questões no google formulários, configuração, disponibilização, correção e feedback
Avaliação no Google Classroom e Formulário – Parte 2 – Intermediário.	30/10/2020	criação atividade com teste, importação de questões, respostas de texto (curta, parágrafo), múltipla escolha, caixa de seleção e escala linear. configuração, correção, disponibilização e feedback
Avaliação no Google Classroom e Formulário – Parte 3 – Avançado.	12/11/2020	elaboração de provas com questões diferentes no google formulários e Classroom. Múltiplas provas com um único formulário e múltiplas provas com múltiplos formulários.
Enquetes.	26/07/2021	Oficina sobre como criar enquetes dentro do Google Meet para uso nas aulas síncronas.
Grupos.	27/07/2021	Oficina sobre como dividir a turma em grupos dentro do Google Meet para uso nas aulas síncronas.
Estratégias pedagógicas para aulas remotas e roda de conversa sobre práticas no ensino remoto.	29/07/2021	Estratégias que podem contribuir para organização das aulas síncronas e compartilhamento sobre as práticas de ensino no curso no último ano letivo.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Com base nas Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE N.º 022 de 24 de junho de 2020 que: Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, vinculadas aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) na UEL e Resolução CEPE N.º 023 de junho de 2020 que: Readequou o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação, prevendo o retorno de aulas não presenciais a partir de 29 de junho de 2020. O Colegiado de Curso de Ciências Contábeis em conjunto com o NDE, em reunião conjunta realizada em 29 de junho de 2020 propõe o seguinte Plano Especial da Matriz Curricular PEMC enquanto durar a situação de pandemia – COVID 19:

Considerando as Resoluções CEPE N.º 022 e 023 que regulamentam as atividades acadêmicas de graduação, bem como a Instrução de Serviço PROGRAD N.º 002/2020, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19, vinculadas aos Projetos Pedagógicos de Cursos na Universidade Estadual de Londrina, e dá outras providências. O Colegiado do curso de Ciências Contábeis, em conjunto com o NDE propõe o seguinte:

a) retorno responsável às atividades, baseado em três pilares: qualidade do ensino, inclusão social e segurança sanitária; b) o retorno proposto será de forma individual, por disciplina, seguindo as fases propostas na Resolução do CEPE, quais sejam: fase 1: atividades predominantemente não presenciais (Atividades Pedagógicas Remotas - APR) para todos os cursos e séries que tiverem condições de já iniciarem as atividades; fase 2: retomada gradual e escalonada das atividades presenciais, associadas às não presenciais; fase 3: retorno ampliado das atividades presenciais, destaca-se que as Fases 1, 2 ou 3 serão determinadas pelas instâncias superiores da UEL, de acordo com as recomendações do comitê de saúde pública.

As APR deverão ser desenvolvidas por intermédio de aulas síncronas ou assíncronas. Recomenda-se que todas as aulas, ministradas de forma remota, sejam gravadas para que os estudantes que não conseguirem participar no horário original das aulas, possam fazê-lo em outro momento.

As formas de computar as presenças serão orientadas, via instrumento legal, a ser emitido pela UEL. Recomenda-se a utilização das ferramentas institucionais disponíveis, tais como Moodle - UEL e a plataforma Google, em especial o *Google Meet* e o *Google Classroom*, com a utilização do e-mail institucional da Universidade Estadual de Londrina, para planejamento, organização, aulas remotas, avaliações e outras atividades que possam ser propostas aos estudantes. Podem ser utilizados, para fins pedagógicos, *softwares* e ferramentas disponíveis na internet, de forma complementar, sob responsabilidade do docente, desde que não incorra em custos ou dificuldades tecnológicas para os alunos.

As avaliações podem acontecer durante a Fase 1, de acordo com o previsto no Plano de Atividades Acadêmicas, ajustado de acordo com a Instrução de Serviço PROGRAD nº 001/2020, nos formatos do Inciso VI do artigo 5º da citada instrução.

As formas pelas quais serão atribuídas presenças deverá ser orientada, via Instrução de Serviço, pela PROGRAD, a ser divulgada pela instituição.

Os Planos de Atividades Acadêmicas das disciplinas que serão ministradas, via APR, deverão ser reestruturados no Sistema UEL, de acordo com a Instrução de Serviço PROGRAD nº 001/2020, para posterior aprovação do Colegiado e abertura das pautas eletrônicas.

As disciplinas terão seu reinício das atividades a partir de 20 de julho de 2020, sendo o período de 29 de junho de 2020 a 19 de julho de 2020 destinado a reformulação dos Planos de Atividades Acadêmicas, testes do ambiente virtual - remoto de aprendizagem e contato com os alunos que apresentarem problemas de acesso às aulas remotas, bem como para a resolução de eventuais problemas decorrentes deste processo.

Do limite de 40% de cada componente curricular (disciplina), ou seja, para disciplinas com 120 horas, haverá um limite de 48 horas em APR, disciplinas com 60 horas, 24 horas em APR e disciplinas com 30 horas, 12 horas em APR, sendo que as demais atividades, para complementar a carga horária, deverão ser desenvolvidas nas Fases 2 e 3. Considerando o limite de 40% citado anteriormente, a respectiva carga horária será completada na primeira quinzena de outubro de 2020. Entretanto, em caso da Fase 1 perdurar acima deste limite, os professores poderão continuar com as APR, até a data de 31 de dezembro de 2020, nos termos da Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020.

As atividades síncronas serão ministradas no mesmo horário das disciplinas presenciais, ou seja, os alunos do turno Matutino participarão no horário das 08:20 horas às 11:50 horas, e os alunos do turno Noturno, participarão das aulas no horário das 19:15 horas às 22:50 horas, respeitando os intervalos regulamentares.

As atividades da disciplina 6EST428 – Estágio Supervisionado, terão o seu acompanhamento e orientação realizados por professores orientadores do Departamento de Ciências Contábeis, por intermédio de Atividades Pedagógicas Remotas – APR, ficando as alterações necessárias ao desenvolvimento das atividades previstas no manual próprio de Estágio Supervisionado sob responsabilidade do Coordenador de Estágio, ouvidos os demais professores orientadores, que determinará a forma de acompanhamento e orientação dos alunos por intermédio de atividades remotas, bem como as etapas e atividades a serem cumpridas no período, recomendando-se a previsão de conclusão até o término do

mês de Abril de 2021, tendo em vista tratar-se de atividade desenvolvida pelos formandos.

O calendário ajustado, com o detalhamento relativo às atividades (data de entrega, realização de bancas etc.) da disciplina de TCC II (6TCC408 - Trabalho de Conclusão de Curso II - 2020), será elaborado pelo Coordenador de TCC, com o respectivo Plano de Atividades Acadêmicas, até dia 04 de julho de 2020.

Se o período de excepcionalidade, em decorrência da pandemia -COVID 19, perdurar e não houver condições sanitárias para o retorno das aulas no sistema presencial, fica estabelecido o sistema de APR, até o término do ano letivo 2020, com previsão de término em 25 de junho de 2021, conforme consta do calendário oficial de aulas da instituição de ensino – UEL.

O ano letivo 2021 teve início em 02 de agosto de 2021, sendo o calendário estabelecido por meio da Resolução – CEPE N.º 23/2021 de 29 de abril de 2021, dando continuidade das aulas por meio de sistema de aulas remotas – APR, tendo em vista a continuidade de contaminação das pessoas pelo vírus da COVID – 19 e suas variantes, bem como, pela continuidade das restrições sanitárias imposta pelo comitê de vigilância sanitária da instituição ao retorno do sistema de aulas presenciais. Em decorrência das restrições as aulas continuaram pelo sistema remoto até 15 de dezembro de 2021, culminando com o encerramento do primeiro semestre do presente ano letivo.

A resolução CEPE 085/2021, aprovada em 25 de novembro de 2021, estabeleceu o retorno gradativo ao sistema de aulas presenciais ficando a critério de cada Colegiado de Curso e seus respectivos Centros de Ensino o retorno à presencialidade das aulas.

Considerando a presente resolução que já tinha sido apreciada e aprovada anteriormente no Conselho de Câmara de Graduação (Processo nº 9508/2021 – Ofício Prograd nº 071/2021), que regulamentou o retorno presencial das atividades acadêmicas de Graduação, previstas nos PEMC dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Londrina, durante o período de excepcionalidade, provocado pela pandemia COVID-19, que deu outras providências para o segundo semestre do ano letivo de 2021.

O Colegiado do Curso de Ciências Contábeis estabeleceu os seguintes critérios para o retorno das aulas presenciais: o segundo semestre do ano letivo 2021

teve início em 24 de janeiro de 2022, dando sequência pelo sistema – APR, para todos séries do curso; os alunos dos anos finais, terceiras e quartas séries, terão aulas remotas até o dia 18 de fevereiro de 2022, reiniciado o sistema de aulas presenciais em 21 de fevereiro de 2022; os alunos dos anos iniciais, primeiras e segundas séries terão aulas remotas até 11 de março de 2022, retornando ao sistema de aulas presenciais em 14 de março 2022. Assim, todas as séries do Curso de Ciências Contábeis retornaram respectivamente ao ensino presencial, nos meses de fevereiro e março de 2022, dando continuidade ao ano letivo 2021, agora presencialmente, até o seu término em 23 de junho de 2022.

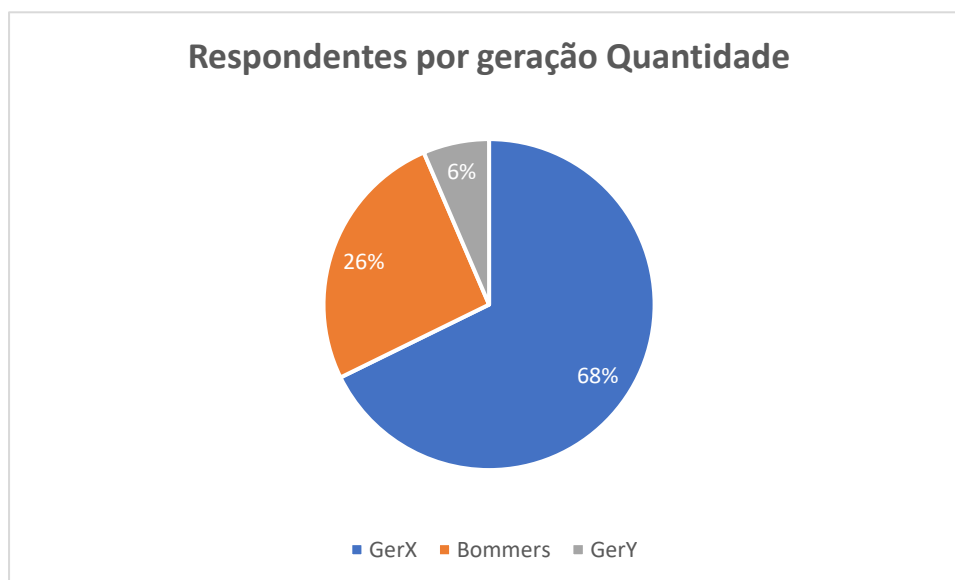
Conforme exposto na seção cinco, 31 professores participaram da pesquisa. Os dados são apresentados compilando-se as temáticas que emergem das questões provenientes do instrumento de coleta de dados.

A seguir serão analisados os dados da pesquisa submetidos aos professores conforme consta do instrumento de pesquisa aprovado pelo comitê de ética da instituição de ensino (APÊNDICE A - f. 132)

6.2 CARACTERÍSTICA DOS RESPONDENTES

A pesquisa foi realizada junto aos professores que atuam no Curso de Ciências Contábeis UEL. A maioria dos respondentes 61% pertence ao gênero masculino, representado por 19 professores enquanto 39% ao gênero feminino, representado por 11 professoras. Essa preponderância de professores do gênero masculino atuando no curso de contabilidade decorre-se em razão da própria característica da formação profissional do contador que, ainda é, na sua maioria, ocupado por homens.

Quanto às idades, procurou-se identificar a qual geração etária os respondentes pertenciam. O objetivo foi o de analisar, baseado nas características gerais de cada grupo, se os professores eram nativos digitais ou pertenciam às gerações anteriores ao advento da internet, conforme demonstrado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Idade representada por geração

Fonte: dados da pesquisa. (2022)

As pessoas da geração Bommers (nascidas entre os anos de 1945 e 1964), por exemplo, só foram ter contato com os ferramentais tecnológicos já na fase adulta, tendo que se adaptar à realidade das tecnologias que surgiram a partir da década de 1990.

Os dados demonstram que a maior parte dos respondentes pertence à geração “X” (68%), (pessoas nascidas entre os anos de 1965 e 1984) seguidos pela geração Bommers (26%), outros (6%) dos respondentes pertencem à geração “Y” (nascidos entre os anos de 1985 e 1999).

A geração “X” compreende a transição entre a geração Bommers que - teve pouco contato com as tecnologias proporcionadas pela internet e as gerações “nativos digitais”, desta nova realidade: geração “Y” e seguintes. Assim como na maioria das profissões, a de professor tem exigido dos profissionais um novo perfil estando aberto à aceitação das novas tecnologias, de aprendizado e de adaptação aos ferramentais, podendo tornar as aulas mais eficientes e eficazes, despertando maior interesse da população de alunos pertencentes a geração dos “nativos digitais”.

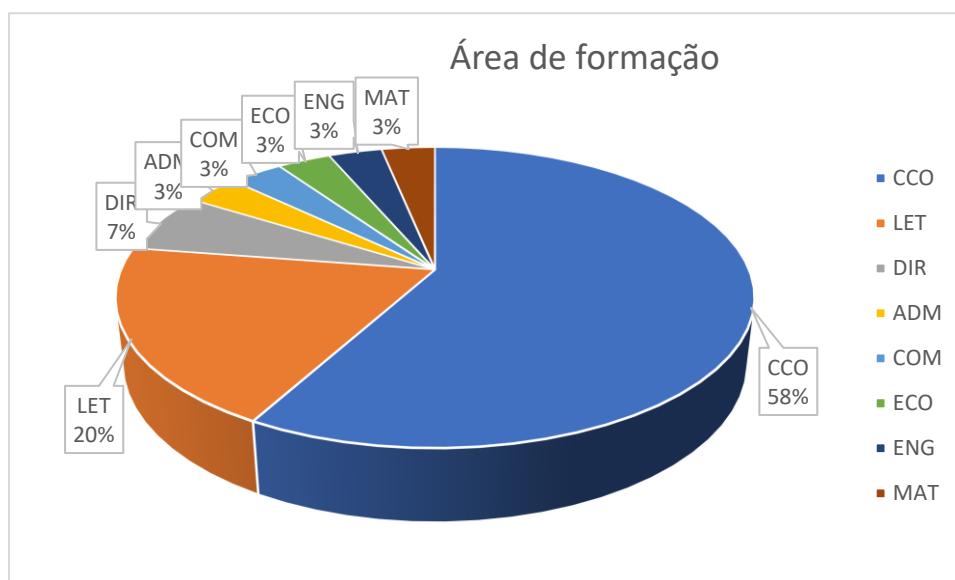
Sendo a maioria dos professores pertencentes à geração “X”, presume-se que o processo de adaptação às TDIC não seja um problema, mas um desafio como muitos outros impostos aos profissionais do século XXI.

Embora a maior parte dos professores não possa ser considerada “nativo digital”, a grande maioria dos respondentes (61%) realizou algum curso ofertado pela UEL (Gráfico 10). 58% realizaram de 6 a 8 cursos, 26% realizaram de 4 a 6 cursos e 16% de 2 a 4 cursos (Gráfico 11) ofertados pelo DEPCON, 100% acessam a internet para estudo (Gráfico 13) e 84% dos professores relataram que os cursos realizados contribuíram muito para sua formação (Gráfico 12).

Esses dados demonstram que os professores têm contato com TDIC e tiveram formação para o uso de recursos educacionais digitais.

O Curso de bacharel em Ciências Contábeis tem como principal objetivo formar profissionais voltados para área contábil para atender o seguimento empresarial e pessoas físicas em geral na questão do controle patrimonial, de gestão dos negócios e fiscal para atender as suas necessidades, quer seja da pessoa física ou jurídica, perante os órgãos públicos nas esferas municipais, estaduais e federal. Portanto, fica evidenciado que a maioria dos professores que ministram aulas para o curso de contabilidade está representada por profissionais com formação na graduação da área contábil e áreas correlatas, conforme demonstrado no gráfico 3 a seguir

Gráfico 3 - Área de formação dos professores na graduação



Fonte: dados da pesquisa. (2022)

Em relação à formação dos professores, na graduação, a maioria dos respondentes 58% são bacharéis em contabilidade. Como o público pesquisado foi

do curso de Ciências Contábeis, essa preponderância de professores da área era esperada.

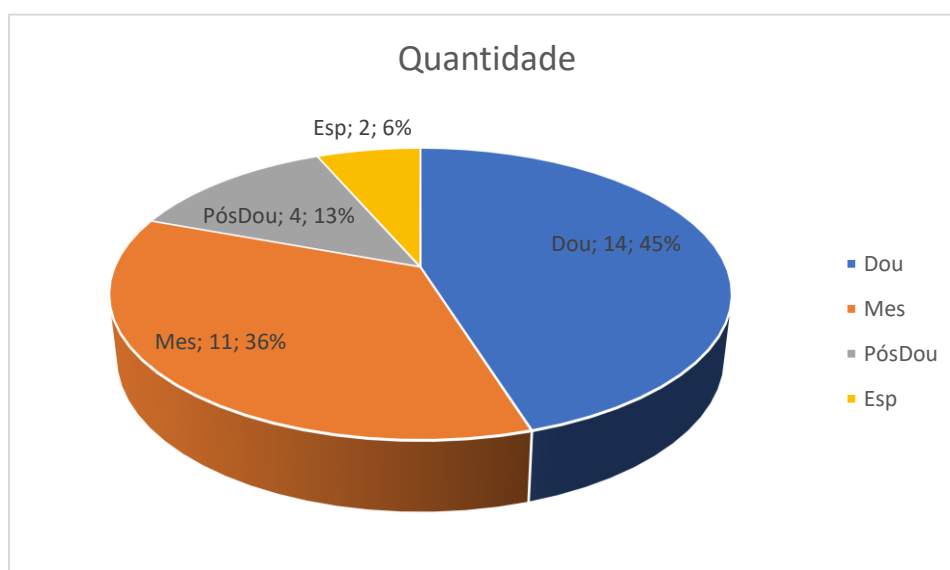
Na sequência observou-se que os professores de formação da área de Letras correspondem a 20% dos respondentes (esse quantitativo de professores, com formação na área de Letras, decorre da subdivisão das três turmas de 40 alunos em seis turmas de 20 alunos para atender as necessidades pedagógicas da disciplina 6LET103 - Interpretação e Produção de Textos). As demais áreas de formação: Direito, Administração, Comunicação Social, Economia, Engenharia e Matemática tiveram 22% de representatividade entre os respondentes.

Embora a maioria dos professores respondentes seja de contadores, a representatividade das demais áreas no grupo pesquisado evidencia diversidade e – principalmente – a multi e interdisciplinaridade observada no curso de Ciência Contábeis da UEL.

Sob o ponto de vista da pesquisa, essa diversidade contribuiu para a consecução do seu objetivo à medida em que proporcionar diferentes percepções (multi e interdisciplinar) sobre as TDIC no contexto das Ciências Contábeis da UEL.

Em termos de nível educacional os dados confirmam uma tendência: a de que os professores de nível superior devem ter preferencialmente o doutorado, mas no mínimo o mestrado, para atuarem.

Gráfico 4 - Maior formação dos professores

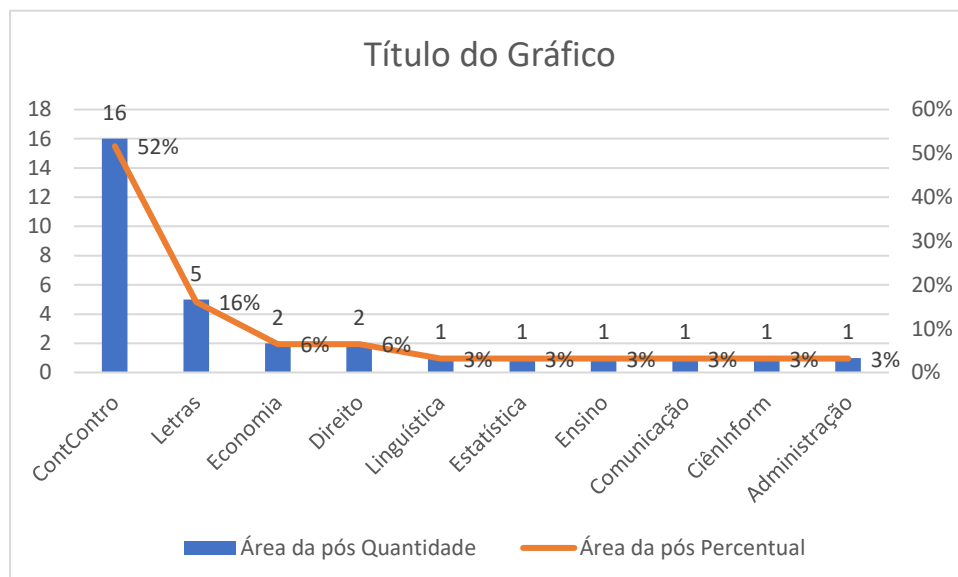


Fonte: dados da pesquisa. (2022)

A maioria dos respondentes possui doutorado (45%) seguida do mestrado (36%) e pós-doutorado (13%). Apenas 6% dos respondentes são especialistas. A qualificação como mestres, doutores e pós-doutores supre, em parte, a falta de formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos de formação do bacharelado, como é o caso do Curso de Ciências Contábeis da – UEL, pois eles tiveram contato com disciplinas voltadas para a área de ensino, tanto no mestrado como no doutorado.

Foi perguntado aos professores a área de sua maior formação continuada em nível *stricto sensu* por área de concentração, conforme demonstrada na gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Formação – Stricto Sensu – por área de concentração



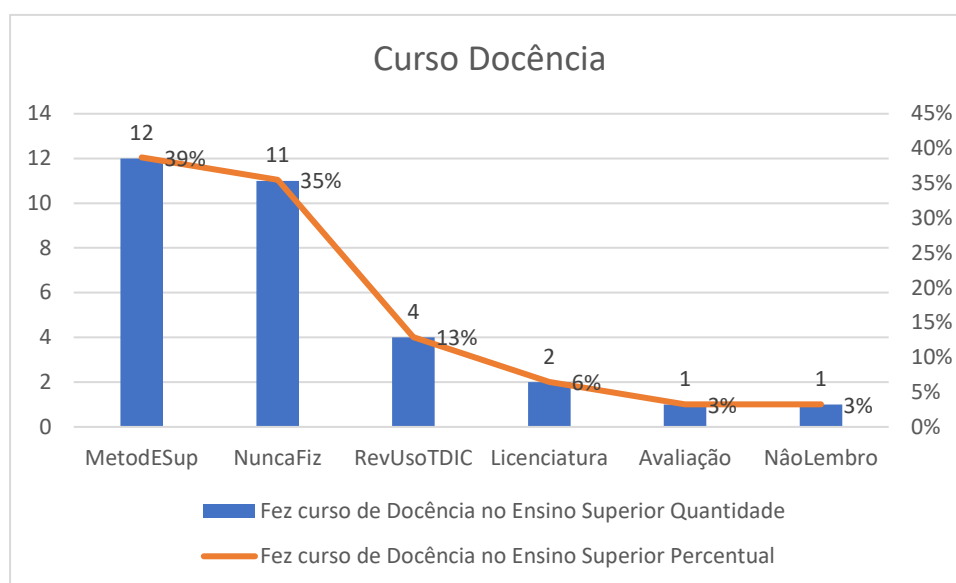
Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os dados, conforme esperado, se aproximam do comportamento observado na questão sobre a área de formação dos professores, ou seja, a maioria possui formação *stricto sensu* em Ciências Contábeis (52%), formação em Letras (16%), Direito (6%), Economia (6%) seguida pelas demais áreas de concentração em Linguística, Estatística, Ensino, Comunicação, Ciências da Informação e Administração com 3% cada uma, perfazendo 18%.

6.3 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR PARA ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Como o objetivo da pesquisa envolve o uso e adaptabilidade das TDIC para o desenvolvimento das aulas, no sistema remoto, durante o período da pandemia – COVID 19, no ensino superior, foram incluídas questões que visam identificar se os professores que atuam no Curso de Ciências Contábeis da UEL possuem formação acadêmica-pedagógica que possam contribuir em algum nível para a aquisição de competência e desenvolvimento de habilidades envolvendo as TDIC no contexto das aulas, no ciclo do ensino e aprendizagem. O gráfico 6, a seguir, demonstra as características referente aos cursos complementares para atuação do ensino superior.

Gráfico 6 – Cursos complementares no ensino superior



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação à formação continuada para atuação na docência do ensino superior observou-se que 39% dos respondentes afirmam que cursaram disciplinas de metodologia de ensino superior, 13% declararam ter feito cursos específicos relacionados ao uso das TDIC no ensino superior e apenas (6%) dos respondentes contam com cursos envolvendo a docência derivados de licenciatura.

Chama a atenção o fato de que (35%) dos respondentes afirmam nunca terem feito cursos para a docência no ensino superior. Esse percentual representado por 11 professores que afirmaram nunca ter feito curso para atuarem na docência no ensino

superior corroboram com os dados encontrados por Nganga *et al.* (2014) que realizaram um estudo sobre os componentes ligados à formação pedagógica presentes nos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis do Brasil, e foi identificado que é baixo o número de disciplinas ligadas à formação de professores oferecidas por estes cursos, tendo em vista que, de 402 disciplinas ofertadas nos Programas de Pós-graduação em Ciências Contábeis (PPGCC), somente 14 (3,48%) estavam relacionadas à formação pedagógica, constatando o foco dos programas nas pesquisas.

Em estudo realizado por Lapini (2012) foi analisado de que forma os programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis formam professores. Baseada em 25 cursos que oferecem doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional, a autora apontou que três são os métodos utilizados pelos cursos para a formação de professores: disciplina com preparação pedagógica, prática docente supervisionada e atividades complementares, e que seis programas formam docentes. A autora concluiu ainda que, a partir dos dados obtidos e das análises realizadas, o processo de educação continuada para o professor de contabilidade não foi detectado, apontando que os cursos de Pós-graduação em Contabilidade, no Brasil, não preparam o aluno para a docência

Quanto às disciplinas apontadas por Lapini (2012), verifica-se que são poucas as que abordam questões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos da docência.

Em um estudo realizado por Nganga *et al.* (2016) com o objetivo de identificar quais são os componentes curriculares de formação pedagógica sistematizada presentes nos 18 programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, no Brasil, os autores encontraram um baixo número de disciplinas relativas à formação de professores oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis, uma vez que do total de disciplinas oferecidas pelos programas, apenas 14 são ligadas à formação docente e, quando tais disciplinas são oferecidas, essas são, em geral, de caráter optativo (apenas duas são obrigatórias) e carga horária igual ou inferior a 60 horas.

Embora os dados pareçam indicar uma lacuna significativa em termos de formação dos professores, é preciso salientar que uma característica presente no Curso de Ciências Contábeis da UEL é a de envolver professores técnicos que atuam

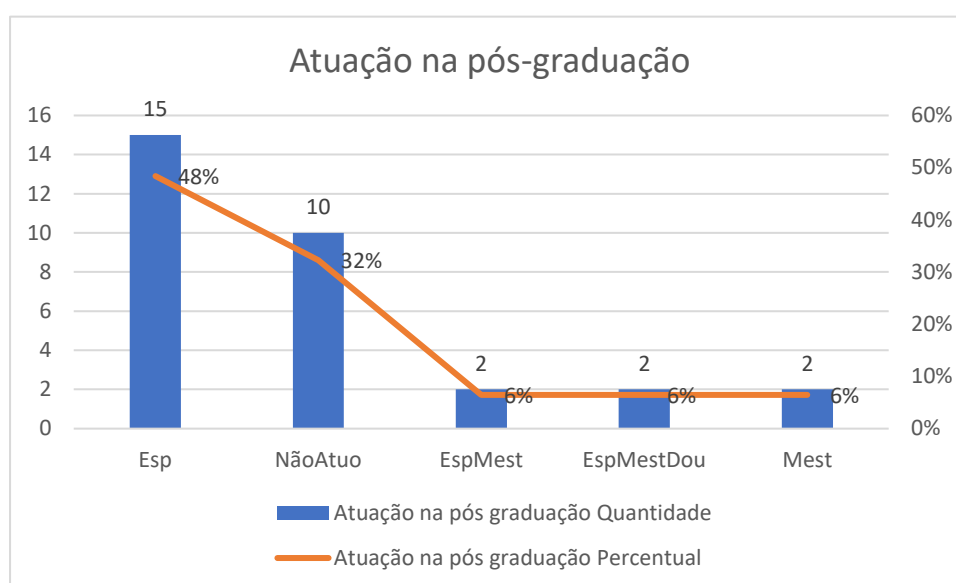
no mercado profissional e que se tornaram docentes já atuando como contadores, auditores, peritos, consultores etc. Essa característica, profissionais da contabilidade, evidencia o alto grau de conhecimento dos professores para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos na formação do Bacharel em Ciências Contábeis da UEL, corroborado pelo alto índice de aprovações nos exames de suficiência para contadores do Conselho Regional de Contabilidade - Paraná (CRC-PR), nas últimas edições (2017-2022) das provas de qualificação para atuarem na profissão de contabilista, conforme evidenciado no (Gráfico 1, p. 56).

Considerando os professores de outras formações, como a de Letras, por exemplo, observa-se uma realidade diferente, na qual a formação docente faz parte da própria formação do curso.

Essas características confirmam, mais uma vez, a pluralidade observada entre os professores que atuam no curso de Ciências Contábeis da UEL e entendida como favorável aos objetivos da pesquisa.

Foi questionado também se os professores atuam em pós-graduação. A atuação em cursos de pós-graduação é vista como mais uma oportunidade de o professor ter contato com outras dinâmicas de ensino e aprendizagem, além daquelas utilizadas em sala de aula na graduação. O gráfico 7 evidencia também a participação dos professores nos cursos de pós-graduação.

Gráfico 7 – Atuação dos professores nos cursos de pós-graduação



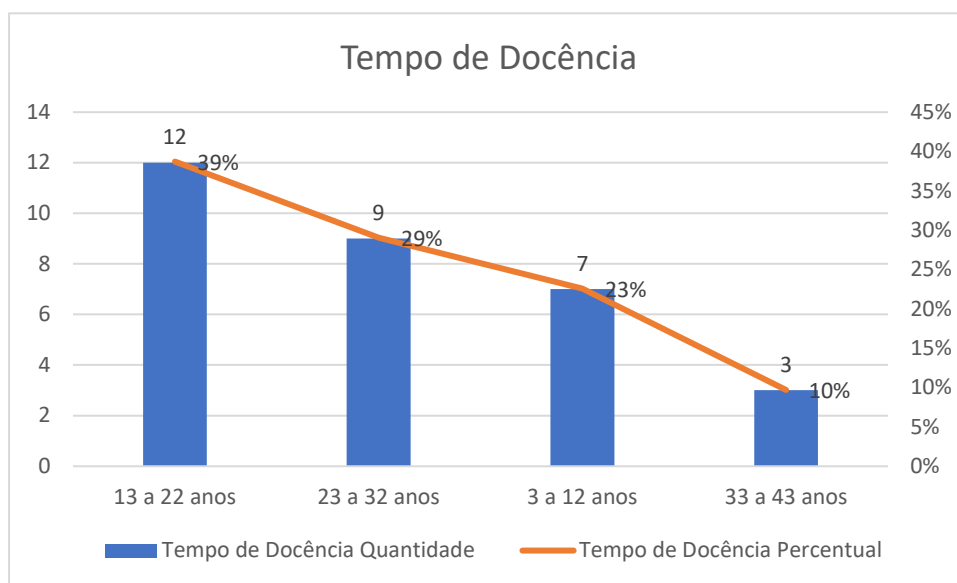
Fonte: dados da pesquisa (2022)

O uso de TDIC é observado em qualquer nível do ensino, porém em cursos de pós-graduação (geralmente com aulas mais espaçadas) observa-se o uso de atividades assíncronas que visam otimização do tempo. Observou-se na pesquisa que 48% dos professores atuam em pós-graduação a nível de especialização, 20% dos professores atuam em pós-graduação stricto sensu a nível de mestrado e doutorado, enquanto 32% disseram não atuar.

O fato de aproximadamente 68% dos professores atuarem em pós-graduação (incluído aqui atuações em mestrado e doutorado) é considerado favorável no sentido do uso das TDIC no contexto das aulas desenvolvidas pelos respondentes.

Assim como o nível educacional do professor, sua área de atuação e a atuação em cursos de pós-graduação representam variáveis importantes no contexto do presente estudo, o tempo de atuação docente pode representar uma variável fundamental como um indicativo de experiência acadêmica, a seguir.

Gráfico 8 – Tempo de atuação na docência

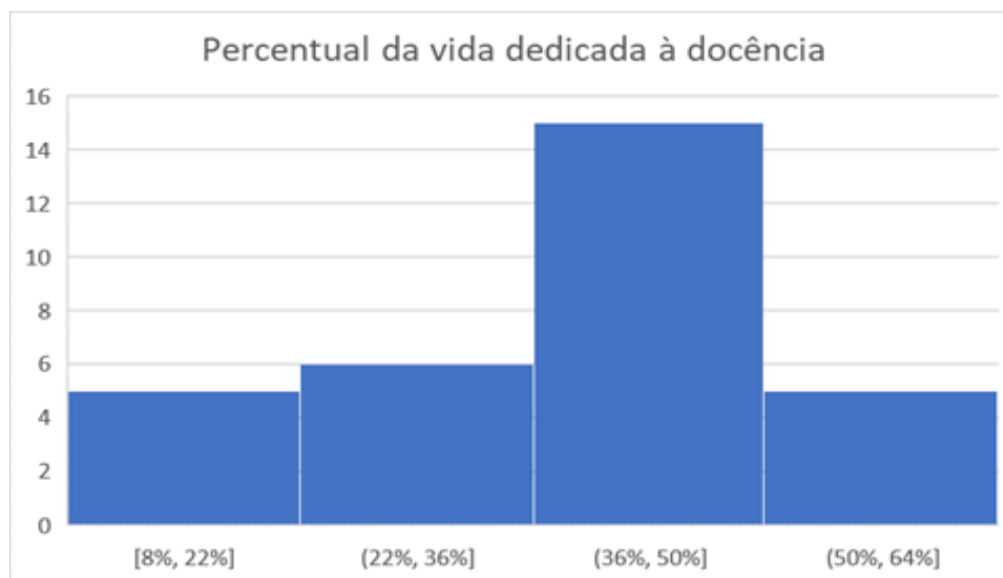


Fonte: dados da pesquisa (2022)

Neste quesito observou-se que 39% dos respondentes possuem entre 13 e 22 anos de experiência na docência, 29% atuam entre 23 e 32 anos, 23% entre 3 e 12 anos, enquanto 10% atuam entre 33 e 43 anos na profissão, evidenciando uma carga de experiência muito relevante para a pesquisa e ensino.

A título de enriquecimento da análise desta variável foi elaborada uma relação entre a idade e o tempo de atuação na docência dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis – UEL, cujo resultado é apresentado no gráfico 9.

Gráfico 9 - Relação entre tempo de docência e idade

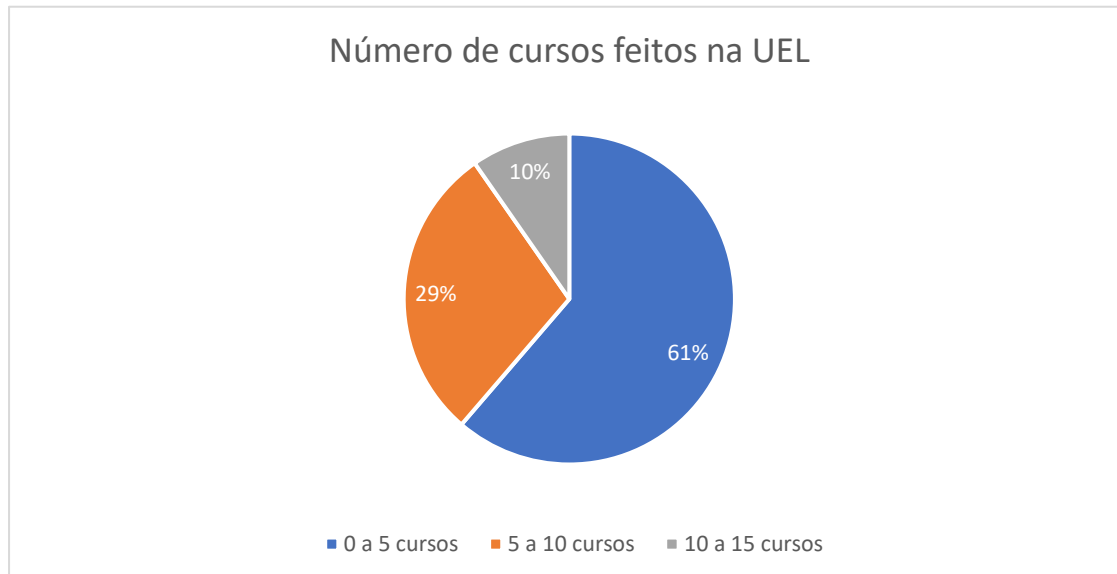


Fonte: dados da pesquisa (2022)

A maioria dos respondentes (20) atuam na docência acima de 35% do seu tempo de vida, o que representa que mais de um terço de suas vidas foram dedicadas à docência. Isto corresponde a 65% dos respondentes.

O percentual também indica um excelente nível de experiência na docência, fortalecendo a presunção de que os respondentes possuem conhecimento suficiente para opinarem sobre o uso das TDIC no contexto de aula e no processo de ensino e aprendizagem em suas experiências acadêmicas. Formação envolvendo o uso das TDIC

Como o objetivo desta pesquisa envolve a utilização das TDIC no contexto dos processos de aula e de ensino e aprendizagem, os professores foram questionados sobre ações no sentido de prepará-los para este uso. O gráfico 10 evidencia os dados referentes aos cursos que os professores fizeram na Universidade Estadual de Londrina.

Gráfico 10 – Número de cursos feitos na UEL envolvendo o uso das TDIC

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os dados evidenciam que a maioria, 61%, representada por 19 professores, fizeram entre 0 e 5 cursos, 29%, representado por 9 professores, fizeram entre 5 e 10 cursos, enquanto 10% representado por 3 professores, fizeram entre 10 e 15 cursos.

Os cursos de formação e preparação dos professores para o uso das TDIC são fundamentais no sentido de promoção destas tecnologias no contexto das aulas e do processo de ensino e aprendizagem.

Os dados confirmam o que se observou em várias outras realidades no período da pandemia. O fato de que as instituições e os professores precisaram se adaptar às novas formas de aula mediada pela tecnologia.

A UEL ofereceu cursos sobre as principais ferramentas para a aula remota, assim como os próprios departamentos.

Neste sentido, o Departamento de Ciências Contábeis - DEPCON da UEL procurou treinar e viabilizar as aulas no Curso de Ciências Contábeis por meio da mediação tecnológica. Isto se fez necessário diante da impossibilidade de aulas presenciais nos *campi* e em todos os outros contextos educacionais.

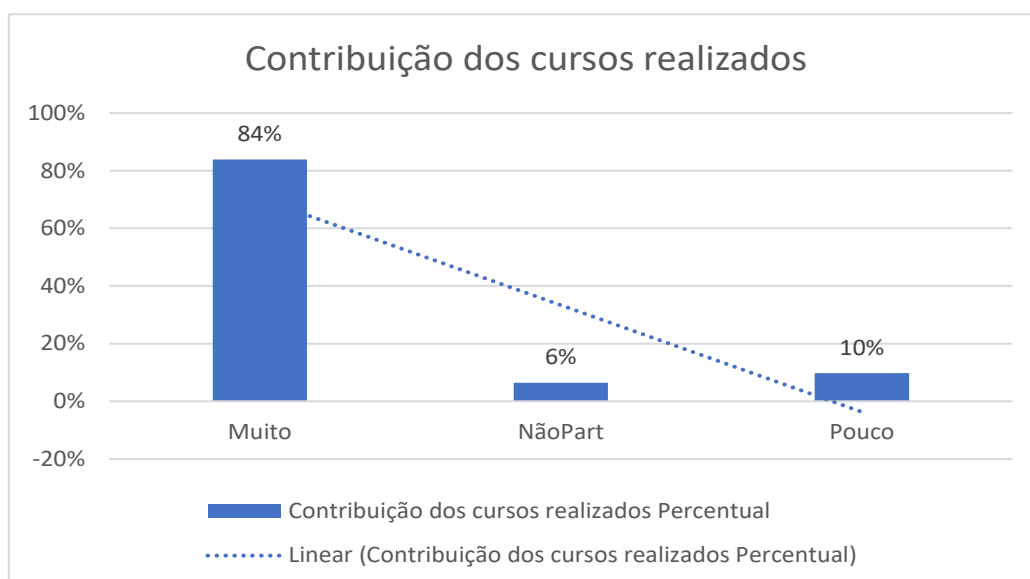
Foi questionado aos professores pesquisados quantos cursos eles fizeram dentre aqueles oferecidos pelo DEPCON - UEL. Os dados são apresentados no gráfico 11, a seguir:

Gráfico 11 – Número de cursos feitos no DEPCON

Fonte: Dados da pesquisa. (2022)

Os dados evidenciam que a maioria dos professores, 58%, representado por 19 professores fizeram entre 6 e 8 cursos. 26%, representado por 8 professores, fizeram entre 4 e 6 cursos, enquanto 16%, representado por 4 professores, fizeram entre 2 e 4 cursos.

Esses percentuais indicam que os professores aproveitaram as oportunidades oferecidas pelo DEPCON para se capacitarem em relação ao uso das TDIC em suas aulas. O gráfico 12 evidencia a contribuição desses cursos.

Gráfico 12 – Contribuição dos cursos realizados pela UEL e DEPCON

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os dados demonstram que 84% dos participantes, representados por 26 professores, consideram que os cursos contribuíram muito para a sua formação e capacitação. 10%, representado por 3 professores, considera que a contribuição foi pouca, enquanto 6%, representado por 2 professores, declara que não participou dos cursos de formação e capacitação dos professores para o desenvolvimento das aulas remotas.

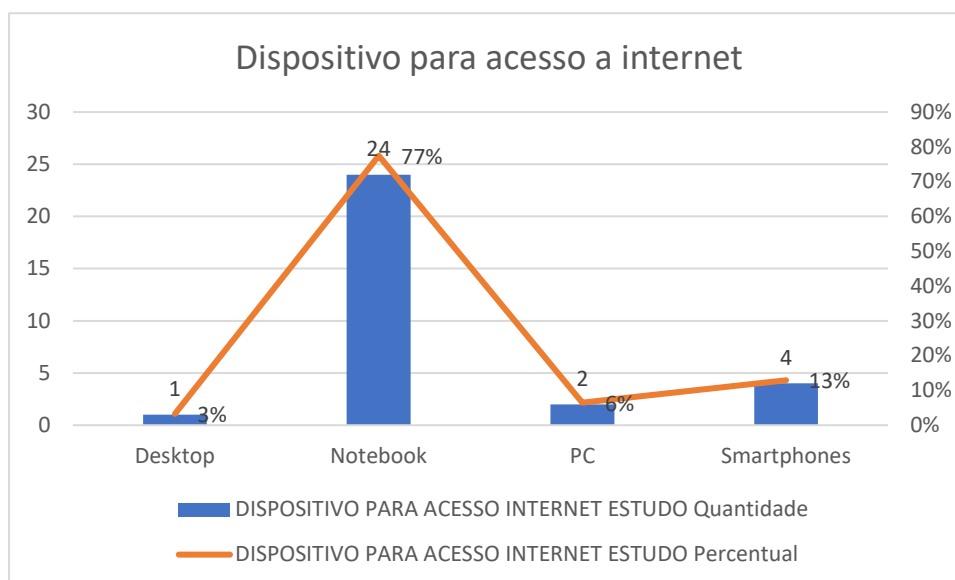
Como a grande maioria dos respondentes declarou que os cursos foram muito importante em sua formação e preparação para o desenvolvimento das aulas remotas, demonstra que os cursos oferecidos pelo DEPCON atingiram seu principal objetivo.

Acredita-se que a contribuição dos cursos para a prática docente foi de conduzir os professores no processo de adaptação à nova realidade de ensino baseada nas TDIC para viabilizar as aulas remotas.

6.4 UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS

Foi questionado aos respondentes em qual dispositivo eles fazem seus acessos à internet para fins de estudo, demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 13 – Acesso à internet para estudos



Fonte: dados da pesquisa (2022)

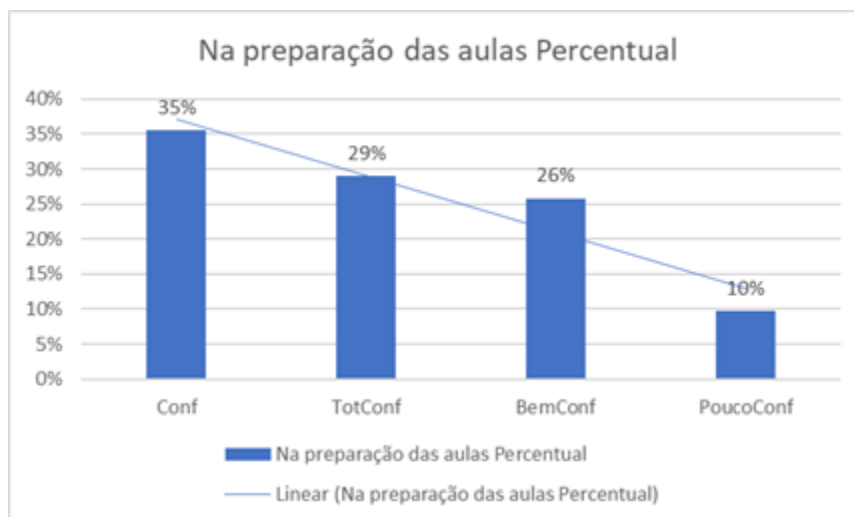
Os dados apontam que 77% dos respondentes, representado por 24 professores, utilizam notebooks para estudos, 13%, representado por 4 professores

usa smartphones, enquanto 10%, representado por 3 professores, usa desktop e ou PC. Considerando que o público pesquisado é formado por professores, seria esperada a predominância no uso de aparelhos que facilitam a mobilidade entre sala de aula e as demais atividades.

Essas informações apontam para o uso de tecnologias que facilitam o trabalho do professor e que permitem maior mobilidade. Os aparelhos atendem também às demandas do ensino remoto. Ao responderem sobre o uso de aparelhos no processo de ensino, 90% dos respondentes, representado por 28 professores, disseram utilizar o notebook para viabilizarem suas aulas.

O gráfico 14 demonstra que 35% dos respondentes, representado por 11 professores, estão confiantes no uso das TDIC na preparação de suas aulas para utilização no sistema remoto. 55% dos entrevistados, representados por 17 professores, responderam que estão bem ou totalmente confiantes, e apenas 10% dos respondentes, representado por 3 professores se sentiram pouco confiantes na preparação de suas aulas.

Gráfico 14 – Percepção de confiança na preparação das aulas

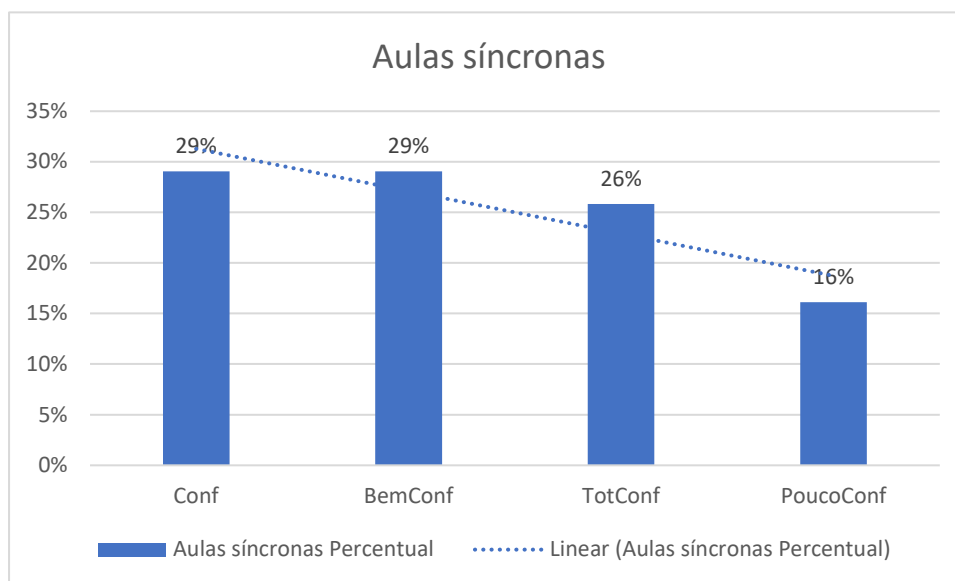


Fonte: dados da pesquisa (2022)

Ao se comparar esses resultados com as respostas à questão que indicou o reconhecimento dos professores quanto à contribuição dos cursos que fizeram para fins de preparação para as aulas utilizando as TDIC - gráfico 12, percebe-se que efetivamente houve contribuição dessas atividades preliminares para o aumento do nível de confiança dos professores na preparação de suas aulas.

No mesmo sentido foi perguntado aos respondentes sobre o nível de confiança envolvendo as aulas síncronas. As aulas síncronas representam o momento em que o professor interage de forma remota com os alunos utilizando a mediação das TDIC. Os dados sobre esta questão são apresentados a seguir.

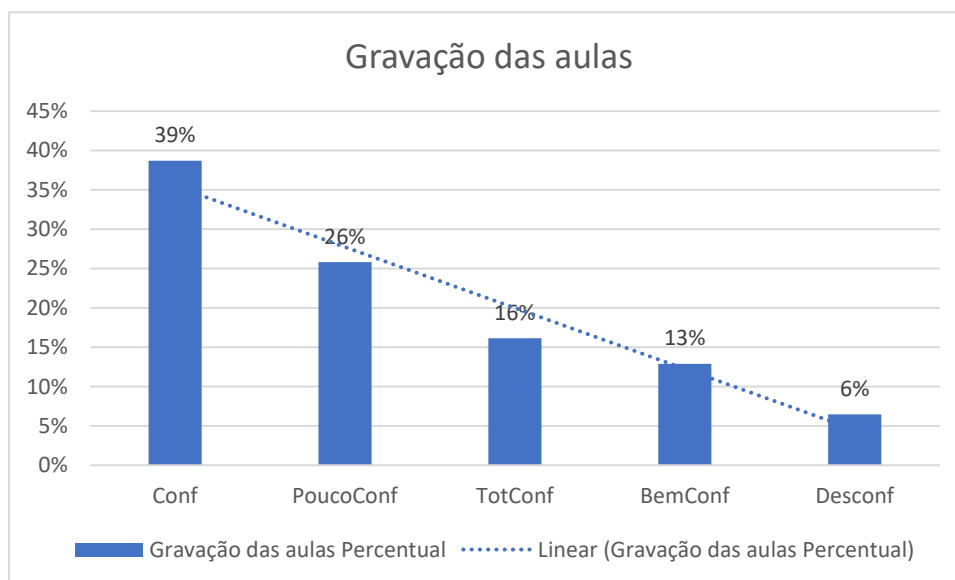
Gráfico 15 – Nível de confiança nas aulas síncronas



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Sobre o nível de confiança na condução das aulas síncronas os respondentes tiveram uma percepção parecida em relação a preparação de aulas – (Gráfico 14) sendo que 29% dos respondentes, representado por 9 professores, sentiram-se confiantes no momento das aulas síncronas, 55% dos respondentes, representado por 17 professores, declararam estar bem ou totalmente confiantes e apenas 16% dos respondentes, representado por 5 professores, estavam pouco confiantes.

Observou-se um comportamento similar quando a questão envolveu o nível de confiança em relação à gravação das aulas, possibilitando o acesso dos alunos às aulas em momentos assíncronos. Inclusive foi uma recomendação da instituição de ensino para os professores gravarem as aulas para dar maior possibilidade aos alunos reverem os conteúdos ministrados nas aulas em momentos síncronos.

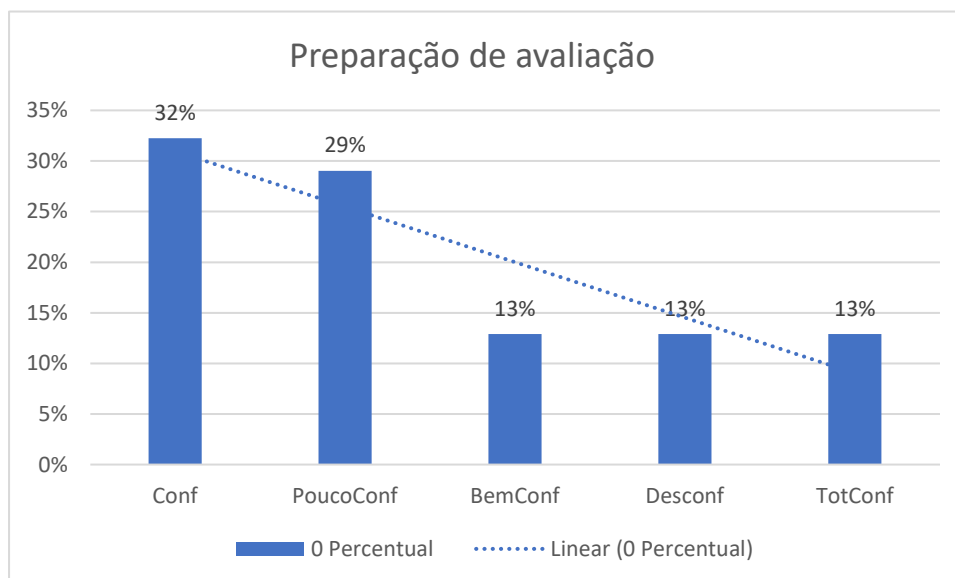
Gráfico 16 - Nível de confiança em relação a gravação das aulas

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação as gravações das aulas, 39% dos respondentes, representado por 12 professores, disseram estarem confortáveis. 29% dos respondentes, representado por 9 professores, disseram estar totalmente confortáveis ou bem confortáveis. No sentido oposto, no universo de 26% respondentes representado por professores, 8 disseram estar pouco confortáveis, seguido por 6% dos respondentes representado, por 2 professores, que declararam desconforto com relação à gravação das aulas. Esses mesmos professores são aqueles que não realizaram nenhum curso ofertado pelo DEPCON ou tiveram mínima participação nos cursos ofertados pela UEL.

Embora a maioria dos respondentes, 68% representado por 21 professores, disse estar confiante ou confortável com relação à gravação das aulas, uma parcela considerável dos professores, 32%, representado por 10 professores, alegou um certo nível de desconforto com tal procedimento.

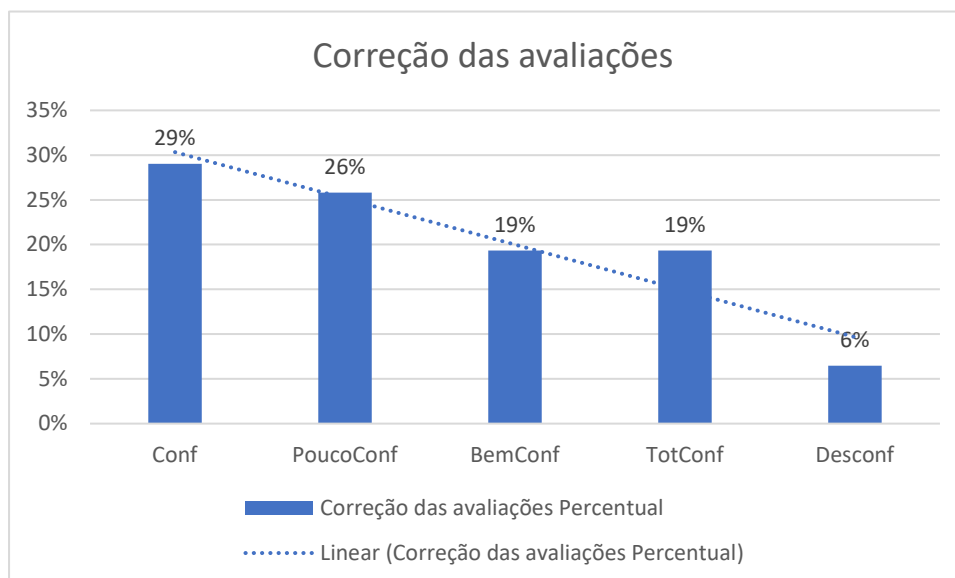
Foi questionado também o nível de confiança dos professores em relação à preparação das avaliações. O gráfico a seguir evidencia os dados com relação a essa questão:

Gráfico 17 - Nível de confiança na preparação de avaliação

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação ao nível de confiança na preparação das avaliações, apenas 13% dos respondentes, representado por 4 professores, disseram estar desconfortáveis com a preparação das avaliações pelo modelo remoto utilizando as TDIC, seguidos por 29% dos respondentes, representado por 9 professores, que declararam pouca confiança no modelo. A maioria dos respondentes, 58%, representado por 18 professores, declarou confiança em relação à preparação da avaliação pelo novo modelo.

Da mesma forma, foi solicitada aos professores resposta sobre qual seria o nível de confiança em relação à correção das avaliações. O gráfico a seguir evidencia os dados com relação a essa questão:

Gráfico 18 - Nível de confiança na correção de avaliação

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Quando a pergunta envolveu a correção da avaliação, 32% dos respondentes, representado por 10 professores, declararam pouca confiança ou desconforto com a correção das avaliações, o que significa que a maioria, 68% dos respondentes, representado por 21 professores, demonstrou confiança nesse processo.

Essa maioria, 68% (com relação à correção da avaliação) é ligeiramente maior dos que declararam confiança em relação à preparação da avaliação (58%). Essa informação pode ter relação com o fato de que algumas ferramentas tecnológicas permitem a correção automática da avaliação, contribuindo para o trabalho do professor e diminuindo o nível de erro nas correções.⁵

Esses percentuais demonstram a importância dos cursos propostos pelo DEPCON e pela Instituição de Ensino na preparação e aperfeiçoamento dos professores para o uso do sistema de aulas remotas.

⁵ O fato do pesquisador ser docente do curso possibilita que algumas questões sejam comentadas a partir da sua vivência como professor do departamento objeto da análise.

6.5 CONHECIMENTO E USO DAS TDIC

Como o processo de treinamento e preparação dos professores envolveu o treinamento de ferramentais a serem utilizados nas aulas remotas, buscou-se levantar o nível de conhecimento e uso de algumas TDIC.

Foi perguntado para os professores o nível de domínio sobre uso de ferramentas do *office* e rede da internet. Na tabela 1 é demonstrado o percentual de do domínio sobre as ferramentas e aplicativos.

Tabela 1 – Percentual de domínio sobre uso de ferramentas

Domínio sobre ferramentas	Básico	Domínio entre o básico e o intermediário	Domínio entre o intermediário e o avançado	Domínio avançado
Word	3%	22%	52%	23%
Excel	22%	13%	52%	13%
Power Point	13%	29%	35%	23%
Internet		32%	48%	20%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação ao domínio do Word: apenas 3% representado, por 1 professor, declarou ter o domínio básico, 22% respondentes declararam ter domínio entre o básico e intermediário, representado por 7 professores, 75% respondentes afirmaram ter domínio entre o intermediário e avançado, representado por 30 professores. Os professores usam o Word com muita frequência para redigir textos e preparar atividades de ensino para os alunos. Portanto, esse nível de conhecimento era esperado.

Sobre o domínio do Excel, verificou-se uma elevação no percentual de 35% de respondentes (11 professores) que declararam ter domínio básico e entre o básico e intermediário, outros 65%, representado por 20 professores declarou ter domínio entre o intermediário e avançado.

Essa diferença no domínio de certas ferramentas (Excel), demonstra novamente a diversidade na formação dos professores que ministram aulas no curso de Ciências Contábeis (conforme consta no gráfico 4 - formação dos professores). Justificam-se as diferenças de conhecimento entre o domínio do Word e Excel, pois aqueles cuja formação tem em sua estrutura curricular disciplinas voltadas para área de exatas tem maior domínio em determinadas ferramentas, como é o caso dos

professores com formação em Contabilidade, Economia, Matemática, Engenharia e Administração, representando 70% dos respondentes.

Em relação ao Power Point, 42% dos respondentes, representado por 13 professores, declararam ter domínio entre o básico e intermediário e 58% dos respondentes, representado por 18 professores, declararam ter domínio entre o intermediário e avançado. Essa ferramenta também é de uso intenso por parte dos professores, como é o caso do Word, e os percentuais de domínio são parecidos.

Em se tratando do domínio sobre o uso da internet, 32% dos respondentes, representado por 10 professores, declararam ter domínio entre o básico e intermediário, e 68% dos respondentes, representado por 21 professores, declararam ter domínio entre o intermediário e o avançado, demonstrando familiaridade no uso de tais ferramentas e ou aplicativos.

Foi perguntado para os professores com que grau de frequência eles acessam a internet. São demonstradas, na tabela 2, o grau de intensidade de uso desse meio de interação e comunicação.

Tabela 2 - Com que frequência você acessa a internet

Acessos digitais	Não acesso	Uma vez ao dia	Mais de uma vez ao dia	Uma vez a cada dois dias	Uma vez por semana
Redes sociais	6%	13%	62%	13%	6%
A Internet estudar e preparar aulas		6%	74%	6%	14%
A internet ver notícias e atualizar		3%	91%	6%	

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação à frequência de uso e acesso à internet, percebe-se uma convergência entre os respondentes na questão de acesso “mais de uma vez ao dia” para uso em redes sociais, com 62% dos respondentes representado por 19 professores, de 74% “com a finalidade de estudar ou preparar aulas”, representado por 23 professores, e de 91% “para ver notícias ou se atualizar”, representado por 28 professores. Apenas 6% indicaram que não acessam à internet com a finalidade de navegar em “redes sociais”, representado por 2 professores.

Foi perguntado aos professores se conhecem e fazem uso de alguns aplicativos considerados muito utilizados e pertinentes no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19.

Na tabela 3 são apresentados os resultados da pesquisa em relação aos principais ferramentais utilizados para a comunicação e interação.

Tabela 3 – Percentual que declarou conhecer e usar muito as TDIC

TDIC	Uso muito	uso pouco	conheço, mas não uso	Não conheço
Meet e Classroom	97%	3%		
Moodle	6%	17%	71%	6%
Kahoot	19%	23%	32%	26%
Attendance	19%	13%	26%	42%
PollEveryWere	3%	6%	36%	55%
Animaker			19%	81%

Fonte: dados da pesquisa (2022)

A observação dos dados dessa questão demonstra que o *Google Meet* e *Google Classroom* obteve um ótimo nível de utilização pelos professores. Os respondentes declararam que usam muito esse meio de comunicação, atingindo o percentual de 97% dos respondentes. Apenas 3%, representado por 1 professor, relatou que utiliza pouco. Essa adesão ao uso do *Google Meet* e *Google Classroom* faz sentido, pois foi a plataforma escolhida pela Instituição de Ensino onde foi desenvolvida a pesquisa.

Esses dois ferramentais foram os escolhidos pelo DEPCON para o treinamento dos professores, e o fato evidencia mais uma vez a contribuição que os cursos preparatórios proporcionaram para o uso das TDIC nas aulas remotas. A ampla maioria dos professores, 97%, disse que utiliza com muita frequência esses dois ferramentais.

Em relação à plataforma Moodle, o resultado foi diferente (essa plataforma é oficial na UEL e disponibilizada em períodos normais de aulas na presencialidade). Embora a maioria dos professores disse conhecer o Moodle, 71% dos respondentes não utilizam essa plataforma, somente 6% dos respondentes disseram usar muito e 17% utilizam pouco. Apenas 6% não conhece esse meio de comunicação online, e provavelmente esse desconhecimento tenha sido apontado por professores contratados temporariamente pela instituição para ministrar aulas (processo seletivo simplificado – PSS).

A plataforma Moodle é oferecida pela UEL para os professores abrirem suas turmas e conduzirem as atividades remotamente, por isso os professores a conhecem, embora estejam utilizando majoritariamente o *Google Meet* e *Google Classroom*.

Em relação a aplicativos amigáveis de interação, observa-se um alto nível de desconhecimento e de uso pelos professores, provavelmente em razão da característica do Curso e da Instituição de Ensino, objeto da pesquisa, ser presencial na sua origem,

O *Kahoot* não é conhecido por 26% dos professores, enquanto 32% disseram conhecer, mas não utilizar o aplicativo. Em contraposição, 19% dos respondentes disseram que usam muito o aplicativo e 23% responderam usar pouco. Esse percentual de uso pode estar relacionado aos professores que estão mais próximos da geração “nativos digitais”.

Em relação ao *Attendance*, a falta de conhecimento é ainda maior. 42% dos professores disseram não conhecer, enquanto 26% conhecem, mas não a utiliza. Porém, 19% dos respondentes disseram usar muito o aplicativo e 13% declararam usar pouco. Esse resultado também pode estar ligado àqueles da geração próxima aos “nativos digitais”.

O *Poll Every Where* não é conhecido por 55% dos professores, enquanto 36% deles conhecem, mas não usam. Apenas 9% dos respondentes o utilizam.

Situação mais discrepante observou-se em relação ao *Animaker*. 81% dos professores disseram não conhecer a ferramenta, apenas 19% conhecem esse aplicativo, mas não usam.

O resultado da análise desses dados pode estar relacionado com o papel que os cursos e treinamentos realizados pelo DEPCON teve na preparação dos professores para o ensino remoto. O foco na preparação dos professores por meio dos cursos realizados pela Instituição de Ensino e pelo DEPCON foi no uso e aplicação da plataforma *Google Meet* e *Google Classroom* para atender às necessidades proeminentes do momento específico em função da COVID – 19.

Observa-se que o alto índice de utilização do *Google Meet* e o *Google Classroom* pode ter relação com o fato de esses aplicativos terem sido aqueles utilizados pelos instrutores. No mesmo sentido percebe-se o baixo nível de utilização do Moodle, que é a plataforma oferecida pela UEL.

Houve treinamento utilizando o *Kahhot* e o *Poll Every Were*. Em ambos os casos, aproximadamente um terço dos respondentes disseram conhecer as ferramentas, embora não as utilizassem. No caso específico do *Poll Every Were* observou-se um alto nível de desconhecimento. Destaca-se que esse aplicativo foi visto em treinamentos oferecidos aos professores em período anterior ao evento da pandemia, já o *Kahoot* foi utilizado mais recentemente.

Em relação aos ferramentais não utilizados nos cursos e treinamentos, *Attendance* e o *Animaker*, observa-se um maior nível de desconhecimento, entre 42% e 81% respectivamente.

Os dados permitem reconhecer que os cursos e treinamentos oferecidos pelo DEPCON tiveram não apenas influência positiva, mas também foram capazes de desenvolver competências quanto ao uso de algumas TDIC.

Com o objetivo de verificar se os cursos e treinamentos ofertados pela UEL e DEPCON durante o período de preparação dos professores para o reinício das aulas, durante o período de pandemia, agora não mais na presencialidade e sim de forma remota por meio de recursos tecnológicos por meio das plataformas Google Meet, Google Classroom e ou Moodle, foi perguntado para os professores quais foram os principais facilitadores no processo de implantação das aulas remotas. A nuvem de palavras a seguir evidencia as expressões mais citadas.

conceitos diferentes, a experiência prévia auxiliou sobremaneira no processo. Treinamentos específicos da plataforma Google Classroom realizados durante a pandemia e promovidos pelo Colegiado do curso o qual eu faço parte também auxiliaram e possibilitaram o reinício das aulas de forma remota”; d) “Oficinas de formação - antes estava muito insegura. Tempo - o calendário flexível, principalmente no início, ajudou na adaptação. Ferramentas - tanto o pacote google como o office 365 são ferramentas importantíssimas para o professor, a Universidade disponibilizá-los é maravilhoso. Eu gravo minhas aulas, vídeo assíncronas pelo powerpoint sem precisar de outro editor de vídeo, graças ao office 365. E sem o pacote google que fornece o google Meet e o *Google Classroom* seria bem difícil o contato com os alunos e a organização do material”; e) “Discussões e debates sobre procedimentos tecnológicos contribuíram para as aulas remotas – internet, Excel, Word, Power Point”; f) “Disponibilização de ferramentas para desenvolvimento de aulas remotas. Oficinas, cursos e capacitações oferecidos pela IES. Treinamento nas ferramentas”; g) “Os treinamentos desenvolvidos pelo Departamento de Ciências Contábeis - reuniões pedagógicas”; h) “A pré-disposição de alguns professores do departamento que trouxeram o conhecimento desta metodologia aos demais professores. *Google Classroom, Meet, Teams, Zoom, WhatsApp*”; i) “Cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina, e os Cursos e tutoriais oferecidos pelos Departamentos de Ciências Contábeis”.

Com base nos relatos, percebe-se que houve uma integração entre a Instituição de Ensino – UEL e os departamentos para que fosse possível viabilizar o reinício das aulas do ano letivo 2020, agora não mais na presencialidade, em decorrência da pandemia e, sim de forma remota. Os treinamentos e experiências adquiridas pelos professores ao longo do tempo em suas formações acadêmicas, os cursos e oficinas disponibilizados para os professores e a disposição para aprender e usar as tecnologias disponíveis foram fundamentais no processo de implantação das aulas remotas

Da mesma forma, também foi perguntado para os professores quais foram os principais “**desafios**” no processo de implantação das aulas remotas. A nuvem de palavras a seguir evidencia as expressões mais citadas.

Figura 4 - Desafios no processo de implantação das aulas remotas



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Conforme demonstrado na figura 4, nuvens de palavras, - os principais **“desafios”** no processo de implantação das aulas remotas e, com base nas respostas dos professores, passamos a relatar as frases mais citadas: a) “Pouco tempo para aprender todo processo do ensino remoto; manter a atenção dos alunos durante o percurso das aulas síncronas; gravação das aulas e preparação de novos materiais; fazer os alunos participarem das aulas e manterem as câmeras abertas”; b) “Dificuldade com feedback dos estudantes, na sala de aula tem um feedback imediato com expressões faciais se estão entendendo ou não, no ambiente remoto isso fica restrito a poucas manifestações no chat. Isso gera certa preocupação se a explicação está sendo clara; as aulas tiveram que ser reelaboradas totalmente, os materiais do

ensino presencial precisaram ser adaptados para o ensino remoto; avaliações, por ser um modelo diferente do presencial exigiu repensar o processo de avaliação em um curto espaço de tempo”; c) “Algumas ferramentas tecnológicas são pagas e isso dificulta o processo de utilização durante as aulas remotas; a falta de comprometimento de alguns alunos dificultaram a implantação de metodologias ativas remotas; minhas próprias limitações técnicas em alguns aspectos; oscilações de sinal nos equipamentos”; d) “A interação professor-aluno e aluno-professor nessa modalidade; por ser no primeiro ano a interação aluno-aluno. eles não se conheciam e nas primeiras atividades em grupo isso foi um desafio e tanto principalmente para eles. Gravar aulas assíncronas”; e) “Insegurança do professor e dos alunos; questões como prazo e critérios de avaliação; segurança para usar as ferramentas”; f) “Os alunos tiveram dificuldades de criar novos hábitos em casa pelo uso das ferramentas tecnológicas no início das aulas”; g) “Não tinha conhecimento de alguns softwares, como *Jamboard* e *Socrative*. Adequação de material e utilização da tecnologia”; h) “Adaptação às diversas ferramentas disponíveis; adesão dos alunos ao processo de ensino remoto, com efetiva participação; lidar com ferramentas que até então me eram desconhecidas e a abrangência e tempo de aulas remotas”; i) “Foi ministrar as aulas sem a presença física do aluno, mas com o passar do tempo isso foi ficando mais cômodo; correr contra o tempo, ter que aprender muito, em pouco tempo, para ser capaz de dar as aulas remotas com o mínimo de qualidade”; j) “Buscar engajamento dos alunos. Conhecer as ferramentas. Instabilidade da internet, pouca interação da maior parte dos alunos. Manter a atenção dos alunos e câmeras fechadas, processo de avaliação. Insegurança por ter o domínio total das ferramentas”.

Embora os professores tenham relatado que os cursos, oficinas e treinamentos no uso das ferramentas tecnológicas tenham trazido elementos que puderam facilitar e viabilizar o sistema de aulas remotas, conforme ficou evidenciado na figura 3, em sentido oposto, ocorreram inúmeros desafios e preocupações com a adaptação para o desenvolvimento das aulas, principalmente no primeiro ano letivo do curso, conforme relatos dos professores demonstrado na figura 4 “desafios na implantação das aulas remotas”. Resumidamente, os principais desafios foram: “o pouco tempo na preparação para migrar de um sistema de aulas presenciais para o sistema remoto”; “adaptações nos materiais para uso nas aulas remotas; domínio da sala de aula nas aulas síncronas”; “manter a atenção dos alunos; pouca participação

dos alunos e interação no desenvolvimento das aulas”; “dar aulas sem que os alunos mantivessem as câmeras ligadas”; “instabilidade da internet em determinados momentos”; “alunos com dificuldade de acesso às aulas por baixa capacidade de sinal ou pacote de dados insuficientes para uso da internet”; “insegurança por parte de alguns professores com relação ao domínio necessário das tecnologias para ministrarem aulas com a qualidade necessária” etc.

Foi feita uma pergunta aberta na qual os professores poderiam citar outras ferramentas que eles utilizavam em suas aulas. A nuvem de palavras a seguir evidencia as ferramentas mais citadas.

Figura 5 – Nuvem de palavras ferramentais utilizadas



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Sobre as demais ferramentas e aplicativos utilizados pelos professores, além dos aplicativos adotado pela instituição na continuidade das aulas de forma remota – *Google Meet*, *Google Classroom* e ou *Moodle*, foram citados outros aplicativos e ferramentas, sendo os mais citados: *Zoom*, *Teams*, *OBS Genially*, *Forms*, *Docs Quizzez*, *Google Tarefa* etc. Por meio da figura 5 – nuvem de palavras, fica evidenciado que os professores fizeram uso das tecnologias disponíveis para uso nas aulas em momentos síncronos e assíncronos, atestando que além a aceitação do uso de tais tecnologias os cursos de preparação foram positivos e proveitosos.

A seguir, apresentam-se os tipos de tecnologias utilizados no processo de ensino-aprendizagem para indicar o grau de intensidade de uso nas aulas de graduação em contabilidade, por meio de nota de zero a dez (0 a 10), conforme direcionamento abaixo:

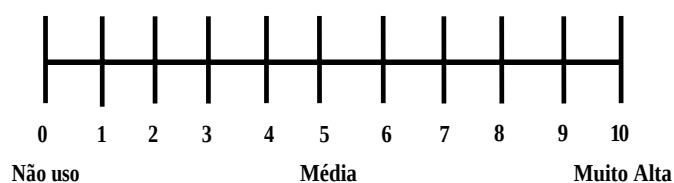
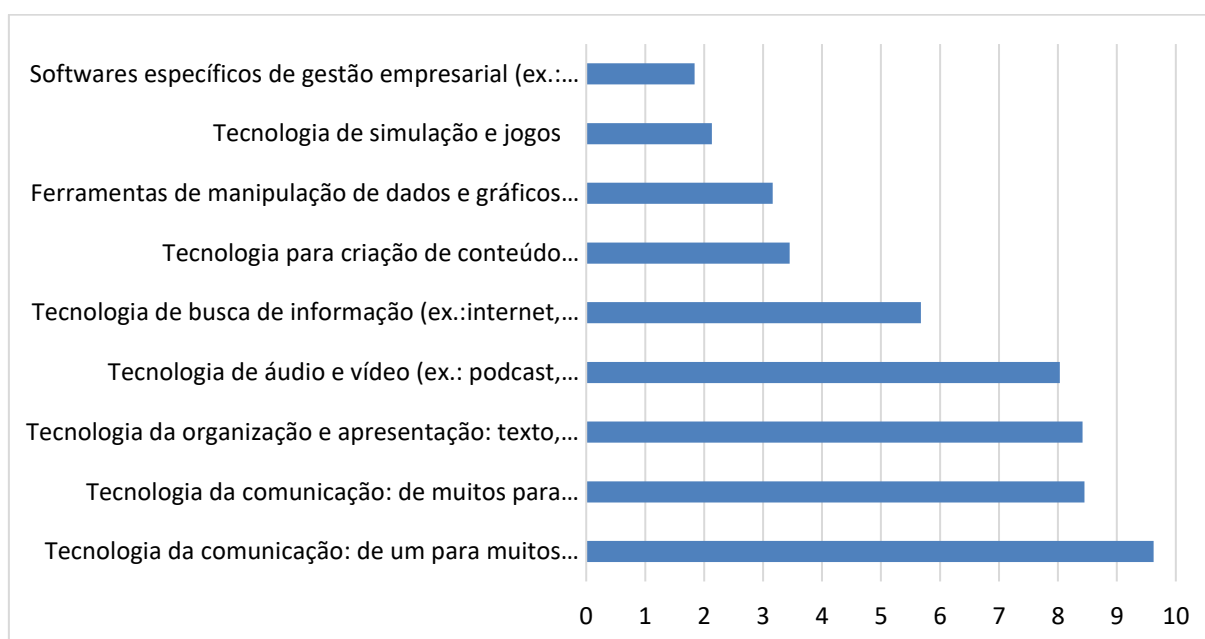


Gráfico 19 – Tipos de tecnologias usadas no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação aos tipos de tecnologias utilizadas em sala de aulas, dos elementos 1 a 4 do gráfico 19: “Softwares específicos de gestão empresarial (ex.: CRM, BI, ERP)”; “Tecnologia de simulação de jogos”; “Ferramentas de manipulação de dados e gráficos (ex.: base de dados e pacotes estatísticos)” e “Tecnologia para criação de conteúdos (ex.: wikis, Dropbox etc.)”, a intensidade foi de **“pouco uso”**. Essa intensidade de uso, na média dos 4 elementos iniciais do gráfico acima, que variaram entre 1,8 e 3,5, tem representatividade de 27%, o que já era esperado, pois somente cinco professores que ministram aulas no Curso de Ciências Contábeis e, com o uso de tais tecnologias, desenvolvem as atividades em sala de aula que constam do plano de atividades acadêmicas das disciplinas (PAA). As tecnologias utilizadas em sala de aula representada pelo elemento 5: “Tecnologia de busca de informação (ex.: internet, bases eletrônicas de dados, bookmarking)”, teve intensidade

de **“uso médio”**. Essa intensidade de uso tem representatividade de 57%, demonstrando que a maioria dos respondentes fez uso de tais tecnologia em determinados momentos das aulas.

Alguns desses dados tornam-se interessantes ao serem comparados com a pesquisa realizada por este professor em 2018 com os estudantes ingressantes e concluintes do curso, local desta pesquisa. (AQUINO; MAZZAFERA, 2022). Em relação à tecnologia de busca de informação, 78,8% dos ingressantes as utilizavam na ocasião e 95,5% dos concluintes a utilizavam. Em relação à tecnologia para criação de conteúdo de forma colaborativa, 78,8% dos ingressantes a utilizavam e 83,6 % dos concluintes a utilizavam. Esses dados demonstram que ao utilizarem-se de metodologia ativa na construção dos conhecimentos com os estudantes, ambos podem se beneficiar do conhecimento prévio de estudantes sobre o assunto e contribuir para que possam pesquisar e buscar informações em sites confiáveis de pesquisa.

Em relação aos elementos 6 a 9 usados pelos professores em sala de aula: “Tecnologia de áudio e vídeo (ex.: podcast, vodcast, webcast YouTube, vídeos)”; “Tecnologia da organização e apresentação: texto, gráfico, animação (ex.: PowerPoint, mapas conceituais, imagens animadas, flash)”; “Tecnologia da comunicação de muitos para muitos (ex.: bate-papo, chat, fórum de discussão, troca de arquivos, blog, Twitter, redes sociais)” e “Tecnologia da comunicação de um para muitos (ex: email, teleconferência e videoconferência)”, obtiveram nível de uso de intensidade **“muito alta”**. Essa intensidade de uso, na média dos 4 elementos finais do gráfico 19 que variaram entre 8 e 9,7 tem representatividade de 89%, demonstrando uso elevado de tais tecnologias nas aulas ministradas pelos professores. As tecnologias disponíveis no sistema de aulas remotas, tais como de áudio e vídeo, de organização e apresentação de conteúdos, de comunicação entre professores-alunos para comunicação individual ou em grupos de alunos para envio de materiais para estudos tem sido de grande valia no desenvolvimento das atividades de ensino e outras atividades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

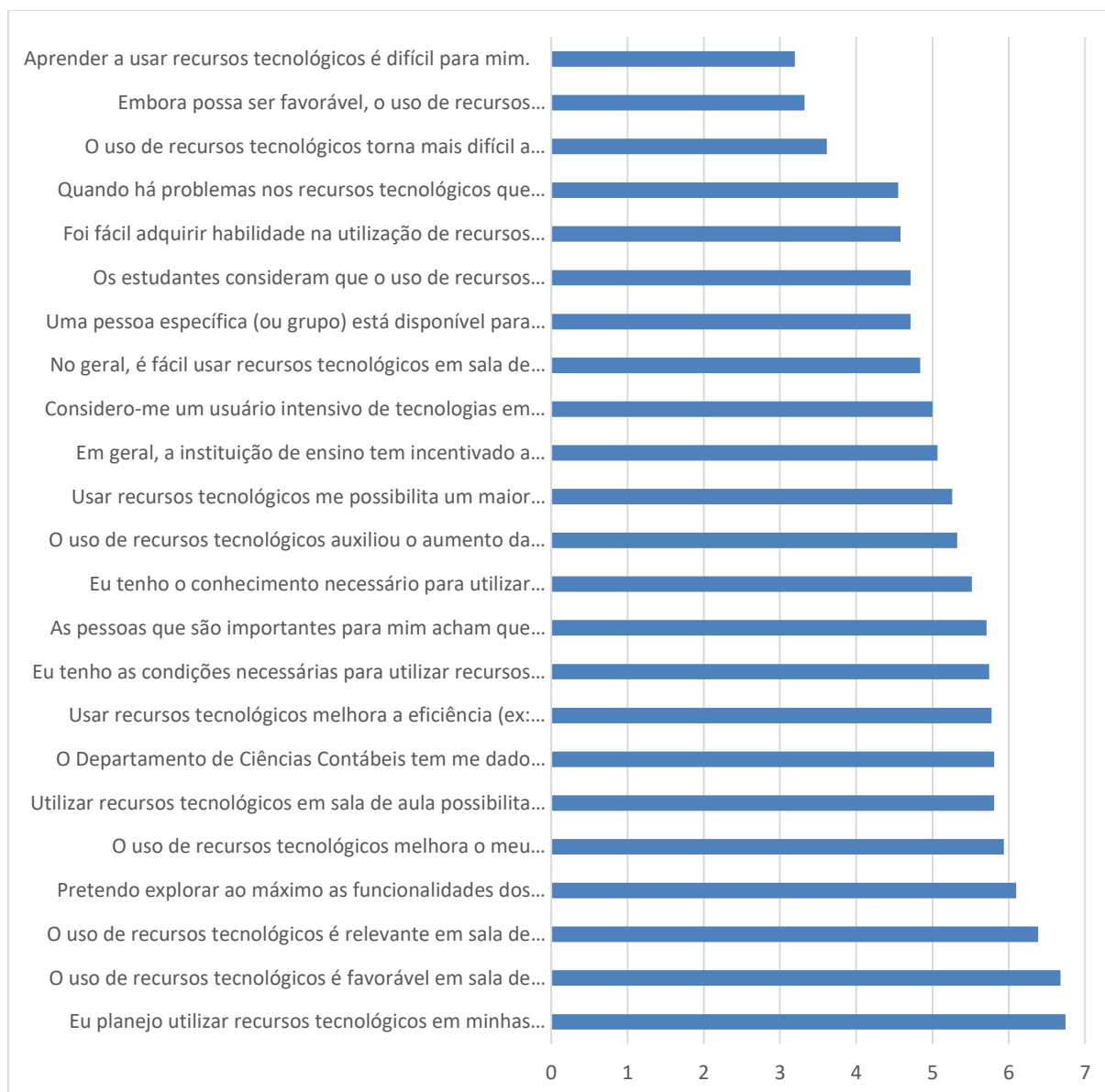
Os variados tipos de tecnologias utilizadas no processo de ensino e aprendizado tiveram nível de uso entre **“médio”** e **“muito alto”**. Essa condição pode estar vinculada à necessidade do uso de tais tecnologia para desenvolver as aulas pelo sistema remoto conectado à rede mundial de internet por meio das ferramentas

e aplicativos - *Google Classroom* e ou Moodle para o desenvolvimento das aulas, em momentos síncronas e ou por meio de aulas gravadas para os alunos terem a possibilidade de assisti-las em outros momentos de forma assíncrona.

Outro fator importante no nível de aceitação de uso da tecnologia para o desenvolvimento das aulas remotas está ligado à necessidade de uso de tais tecnologia para dar sequência nas aulas para conclusão dos anos letivos durante o período da pandemia – COVID-19, tendo como condições facilitadoras de uso os cursos, oficinas e treinamentos propiciados pela instituição de ensino e pelo DEPCON, que antecederam o reinício das aulas no ano letivo 2020.

Corroborando com essa condição de uso da tecnologia, os estudos realizados por Venkatesh *et al.*, (2003) sobre as “Condições Facilitadoras” têm impacto direto no “Comportamento de Uso” da tecnologia, sendo definida como "o grau em que o indivíduo acredita que existe uma estrutura técnica e organizacional para dar suporte na utilização do sistema" (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 453).

A seguir, apresentam-se assertivas relacionadas à percepção dos professores quanto ao uso de recursos tecnológicos no curso de graduação em Ciências Contábeis. Ressalta-se que os recursos tecnológicos aqui considerados são aqueles que foram apontados na segunda parte do instrumento de pesquisa respondido pelos professores que ministram aulas atualmente no curso de Ciências Contábeis da instituição, objeto da pesquisa, com nível de intensidade de uso “**muito alto**”.

Gráfico 20 – Percepção de uso pelos professores de recursos tecnológicos

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Com relação as assertivas que foram propostas na terceira parte do instrumento de pesquisa sobre “aceitação da tecnologia” no Curso de Ciências Contábeis, sendo representado por 23 perguntas objetivas (fechadas), os professores responderam, com base em suas percepções, seguindo uma escala predeterminada com variação de números entre 1 e 7, onde o número 1 – **“discordo totalmente”** e 7 – **“concordo totalmente”**. Com base na referida escala passamos a relatar os resultados encontrados: 1) “Aprender a usar recursos tecnológicos é difícil para mim”; “Embora possa ser favorável uso de recursos tecnológicos em minhas aulas certamente não é obrigatório em meu trabalho” e “O uso de recursos tecnológicos torna mais difícil a condução das minhas aulas”. As 3 perguntas iniciais, do gráfico 20,

relacionadas no item 1, têm nível de concordância entre 3,2 e 3,5 na escala de 1 a 7, o que indica que existe aderência de aproximadamente de 49% dos respondentes nas questões citadas. 2) “Quando há problemas nos recursos tecnológicos que utilizo em sala de aula, é fácil resolver”; “Foi fácil adquirir habilidade na utilização de recursos tecnológicos nas aulas”; “Os estudantes consideram que o uso de recursos tecnológicos melhora a minha interação/comunicação em sala de aula na graduação”; “Uma pessoa específica (ou grupo) está disponível para dar assistência nas dificuldades que eu tenho com o uso de recursos tecnológicos”; “No geral, é fácil usar recursos tecnológicos em sala de aula”; “Considero-me um usuário intensivo de tecnologias em sala de aula na graduação”;. As 6 perguntas relacionadas no item 2 têm nível de concordância entre 4,5 e 5,0 na escala de 1 a 7 o que indica que existe aderência de aproximadamente de 68% nas questões citadas. 3) “Em geral, a instituição de ensino tem incentivado a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula”; “Usar recursos tecnológicos me possibilita um maior controle sobre o meu trabalho (ex: melhor interação e controle dos meus alunos)”; “O uso de recursos tecnológicos auxiliou o aumento da qualidade das minhas aulas”; “Eu tenho o conhecimento necessário para utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas”; “As pessoas que são importantes para mim acham que eu devo utilizar recursos tecnológicos nas minhas aulas”; “Eu tenho as condições necessárias para utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas”; “Usar recursos tecnológicos melhora a eficiência (ex: economia de recursos, evita retrabalho) da minha IES”; “O Departamento de Ciências Contábeis tem me dado suporte para que eu use recursos tecnológicos em sala de aula” “Utilizar recursos tecnológicos em sala de aula possibilita realizar tarefas mais rapidamente”; e “O uso de recursos tecnológicos melhora o meu desempenho (ex: melhora a capacidade de pesquisa)”.

As 10 perguntas relacionadas no item 3 têm nível de concordância entre 5,1 e 6,0 na escala de 1 a 7, o que indica que existe aderência de aproximadamente de 79% nas questões citadas. 4) “Pretendo explorar ao máximo as funcionalidades dos recursos tecnológicos em sala de aula”; “O uso de recursos tecnológicos é relevante em sala de aula”; “O uso de recursos tecnológicos é favorável em sala de aula” e “Eu planejo utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas nos próximos meses”. As 4 perguntas relacionadas no item 4 têm nível de concordância entre 6,2 e 6,8 na escala

de 1 a 7, o que indica que existe aderência de aproximadamente de 93% nas questões citadas.

Nos resultados encontrados por meio da análise da “percepção dos professores quanto ao uso de recursos tecnológicos”, verificou-se elevado nível de concordância e aderência sobre uso de recursos tecnológicos no desenvolvimento das aulas. Essa condição significativa de uso pode estar ligada ao sistema de aulas ministradas no formato remoto (aulas síncronas e assíncronas).

Essa condição de uso pode estar ligada também ao constructo desenvolvido nos estudos de Venkatesh *et al.*, (2003) sobre a “Expectativa de Esforço”, que é definida como "o grau de facilidade associado à utilização do sistema", sendo significativo na adoção em ambos os contextos, seja de uso voluntário ou obrigatório (VENKATESH *et al.*, 2003, p. 450). (Tabela 4 correlacionada aos gráficos 20). Venkatesh *et al* (2003) comparam em seu estudo 8 teorias que tratam de uso de tecnologia. Os autores comparam os dados de todas as teorias e aplicam uma pesquisa empírica, chamando-o de *Unified Theory of Acceptance and Use of Thecnology* (UTAUT) utilizada nessa tese com adaptações.

A teoria proposta pelos autores abrange os seguintes constructos utilizados aqui: a facilidade de uso - até que ponto uma pessoa acredita que o uso de uma tecnologia é livre de esforço e a utilidade percebida; o grau em que uma pessoa acredita que o uso de determinada tecnologia melhora sua qualidade de vida; a atitude em relação ao uso - se o indivíduo é positivo ou negativo sobre o uso da tecnologia; as condições facilitadoras - fatores objetivos nos ambientes que podem facilitar o uso da tecnologia. (VENKATESH *et al.*, 2003 apud JIN; KIM; BAUMGARTNER, 2019, tradução nossa)

Desde sua concepção inicial, o TAM recebeu modificações: os atributos atuais do construto de aceitação da tecnologia, além da Facilidade de uso percebida e Utilidade percebida, incluem Atitudes em relação à tecnologia, Autoeficácia tecnológica, Normas subjetivas e Condições facilitadoras (SCHERER; SIDDIQ; TONDEUR, 2019). Para consolidar o conhecimento de modificações e modelos divergentes derivados do TAM, VENKATESH *et al.* (2003) realizaram um esforço de revisão dos modelos de aceitação do usuário e formularam a Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia (UTAUT). O modelo transmite quatro variáveis centrais (expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras) e quatro variáveis moderadoras (gênero, idade, experiência e voluntariedade de uso) (VENKATESH *et al.*, 2003).(BIZZO, 2022, tradução nossa).

Na pesquisa apresentada não foram correlacionadas as variáveis de forma estatística com as propostas dos autores. Além disso, ressalta-se, como descrito por

Bizzo (2022, p. 458), na revisão de literatura publicada em junho, em 44 estudos revisados pelo autor

[...] mostraram a evolução da literatura de aceitação de *e-learning* em países em desenvolvimento na última década, principalmente com base no Modelo de Aceitação de Tecnologia (TAM), sendo observado um menor uso das abordagens de Teoria Unificada de Aceitação e Uso de Tecnologia (UTAUT) e de fatores críticos de sucesso. Nenhum dos estudos usou uma estrutura explícita de resistência à adoção.

Além disso, “a maioria das aplicações do TAM e UTAUT não explorou as especificidades dos países em desenvolvimento na aceitação ao e-learning.” (BIZZO, 2022, p. 458). Em relação aos estudos sobre aceitação da teoria e ensino pode-se citar um estudo que não utilizou o mesmo modelo, mas aborda a teoria da aceitação em relação ao uso de *m-mobile* Kurtz (et al., 2015, p. 27-28) os autores realizaram uma *survey* respondida por 235 universitários e buscaram compreender “os fatores que influenciam a atitude e a intenção de uso do *m-learning* para o processo de ensino-aprendizagem” Após o tratamento nos dados realizados “por meio de equações estruturais” concluíram que

os resultados mostraram fortes efeitos positivos dos fatores utilidade, diversão e controle do comportamento percebidos pelos estudantes na atitude e na intenção de uso do *m-learning*. Por fim, verificou-se que a atividade de uso prático realizada com os alunos mostrou que o uso do celular em uma atividade acadêmica pôde proporcionar a construção e o entendimento deles das relações entre a teoria apresentada e a prática em um ambiente real.(KURTZ et. al., 2015, p. 27-28).

Esses dados assemelham-se à utilidade percebida pelos respondentes da pesquisa.

Tabela 4 - Aceitação de uso da tecnologia na percepção do professor

a) facilidade de uso	a.1 livre de esforço	Concordo totalmente - 49%	Não concordo totalmente – 51%
Expectativa de esforço	a.2 utilidade percebida	Concordo totalmente - 68%	Não concordo totalmente – 32%
	a.3 tecnologia melhora a sua vida	Concordo totalmente - 79%	Não concordo totalmente – 21%
b) atitude em relação ao uso	b.1 atitude positiva no uso	Concordo totalmente - 79%	Não concordo totalmente – 21%
	b. 2 condições facilitadoras	Concordo totalmente - 79%	Não concordo totalmente – 21%

	b. 3 atitude de esforço e desafio no uso	Concordo totalmente - 51%	Não concordo totalmente – 49%
c) expectativa de uso futuro	c.1 pretendo explorar ao máximo a tecnologia	Concordo totalmente - 93%	Não concordo totalmente – 7%
	c.2 o uso de recursos tec, é favorável em sala de aula	Concordo totalmente - 93%	Não concordo totalmente – 7%
	c.3 eu planejo usar rec. Tec. em minhas aulas	Concordo totalmente - 93%	Não concordo totalmente – 7%

Fonte: dados da pesquisa (2022) - elaborado pelo autor

Com relação à percepção dos professores quanto ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, percebe-se que eles são favoráveis à utilização de tais recursos, com exceção ao constructo - **“livre de esforço”**, que apenas 49% dos respondentes concordam totalmente em não haver nível de esforço na questão de **“facilidade de uso”**. Para 51% dos respondentes houve algum tipo de esforço com relação à **“expectativa de esforço”**, talvez pela falta do domínio de alguns aplicativos amigáveis usados no sistema de aulas remotas, em momentos síncronos. Ainda com relação ao constructo facilidade de uso e expectativa de esforço em relação à **“utilidade percebida”**, 68% dos professores concordam totalmente ser útil o uso da tecnologia, enquanto 32% não concordam totalmente. Com relação à afirmação **“tecnologia melhora a sua vida”**, 79% dos professores concordam totalmente com essa afirmação, enquanto 21% não concordam totalmente.

Com relação ao constructo atitude em relação ao uso - **“atitude positiva no uso”** e **“condições facilitadoras”** 79% dos professores concordam totalmente com essas afirmações, enquanto 21% não concordam totalmente. Já com relação à afirmação - **“atitude de esforço e desafio no uso”** 51% dos professores concordam totalmente que houve um certo nível de esforço e desafio no uso da tecnologia, enquanto 49% dos respondentes declararam que não concordam totalmente.

Em relação ao constructo **expectativa de uso futuro** – **“pretendo explorar ao máximo a tecnologia”**, **“o uso de recursos tecnológicos é favorável em sala de aula”** e **“eu planejo usar recursos tecnológicos em minhas aulas”**, essas afirmações tiveram nível de aderência de 93% dos professores que concordam totalmente com a continuidade do uso das TDIC no ensino, enquanto apenas 7% dos respondentes não concordam totalmente com essas afirmações.

Essas afirmações, ratificadas pela maioria dos professores que ministraram aulas no Curso de Ciências Contábeis durante os dois anos de pandemia, são alvissareiras, pois são relatos contundentes e afirmações, na sua maioria, positivas com relação ao uso de tecnologia no ensino, resguardados os níveis de esforço e dificuldades no processo de implantação do sistema de aula remota em decorrência do pouco tempo de preparação para migração do sistema de ensino presencial para o sistema de ensino remoto, instabilidade da internet em determinados momentos do andamento da aula síncrona e alunos com dificuldade de acesso às aulas por baixa capacidade de sinal ou pacote de dados insuficiente para uso da internet citados pelos professores.

Os dados apresentados nas perguntas que versaram sobre a utilização da tecnologia em aula e sobre a dificuldade apresentada coincidem com os desafios descritos pelos professores na pergunta aberta representada e descrita na Figura 4 (p.102) desse estudo, sobre os desafios enfrentados pelos professores para a preparação das aulas durante a pandemia. Embora tenham sido ofertados 11 cursos e/ou oficinas pelo DEPCON e inúmeros pela Universidade para a preparação do uso de TDIC nas aulas ministradas durante o período da pandemia, prevaleceu um índice de concordância de 3.2 e 3.5, em uma escala variável de 1 a 7 em intensidade de uso e aderência, nas perguntas que versaram sobre aprender e utilizar recursos tecnológicos em suas aulas, indicando apenas a aderência de aproximadamente 49% dos respondentes que indicaram a facilidade de uso e livre de esforço nas questões citadas, o que equivale a dizer que para 51% dos professores houve nível de esforço elevado e dificuldade na preparação de aulas mediante uso das tecnologias.

Em relação aos desafios citados sobre “manter a atenção dos alunos”; “pouca participação dos alunos e interação no desenvolvimento das aulas”; “dar aulas sem que os alunos mantivessem as câmeras ligadas”. Os professores que descreveram esses desafios, (podem ser aqueles 51% em nível de intensidade, que alegaram dificuldades e esforço no uso da tecnologia) nas respostas abertas do questionário, “alegaram um certo desconforto com relação à atitude da maioria dos estudantes em manter as câmeras desligadas” (mesmo com a insistência do professor para que permanecessem com as câmeras ligadas durante a aula em momentos síncronos) e com raras participações no desenvolvimento das aulas em momentos síncronos”. Segundo eles, “até parecia que estavam dando aula para seres invisíveis ou

interagindo somente com o monitor do dispositivo eletrônico”. Esse estado de “espírito” alegado por parte dos professores pode estar ligado à forma e condução das aulas de forma expositiva, prática ainda muito utilizada no ensino presencial. No ensino remoto (conectado e síncrono), para manter a atenção dos alunos e, conseqüentemente, despertar o interesse deles, faz-se necessário estabelecer novas metodologias de ensino centradas no aluno, permitindo o protagonismo deles com a participação por meio de jogos interativos e perguntas e testes de múltipla escolha que, propiciam respostas rápidas sobre os conteúdos que estão sendo desenvolvidos na aula em momento síncrono, utilizando aplicativos amigáveis disponibilizados pela TDIC, como é o caso por exemplo do *Kahoot*, que permite a interatividade entre professores e estudantes de forma instantânea e podem ser acessados por meio de um navegador da Web.

Convém lembrar a afirmação de Pedro Demo (1985, p.15). Se a condição natural da aprendizagem é participativa “conhecimento não é repassado, copiado e reproduzido, mas reconstruído de modo sempre contextual” por isso ele prefere o termo reconstruir conhecimento.

Outro desafio citado pelos professores na condução das aulas remotas “foi o pouco tempo de preparação para a migração do ensino presencial para o remoto”. Os professores reconheceram o esforço da instituição de ensino – UEL e o DEPCON, por meio da comissão de ensino e colegiado de curso na condução dos cursos e oficinas preparatórios para implantação do sistema de aulas remotas, porém alegaram que houve um nível de esforço elevado para condução e desenvolvimento das aulas no sistema não presencial.

Sobre a “instabilidade da internet em determinados momentos” e “alunos com dificuldade de acesso às aulas por baixa capacidade de sinal ou pacote de dados insuficientes para uso da internet” citados pelos professores, estudos e pesquisas realizados por institutos de pesquisa e associações também relatam essas questões.

A “ineficiência histórica” das políticas de telecomunicações no Brasil gerou uma “elite estudantil” na pandemia, acentuando desigualdades no acesso e na qualidade da Educação. A análise está no relatório Acesso à Internet Residencial dos Estudantes, (2021) do Instituto de Defesa do Consumidor (IDEC). Sobre a realidade dos estudantes, levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em (2021) estima que cerca de 6 milhões de alunos vivem completamente sem acesso

à internet fixa ou móvel em casa. Além disso, na classe A, apenas 11% diz fazer uso da rede exclusivamente no celular. Nas classes D e E, o percentual salta para 85%.

A maioria das soluções emergenciais adotadas por secretarias municipais e estaduais passou pelo acesso à internet: aplicativo com aulas e materiais para download; portal que centraliza as ofertas pedagógicas e orientações oficiais; dados patrocinados para acesso a serviços pedagógicos sem descontar do pacote de dados; empréstimo, subsídio ou doação de equipamentos para uso dos alunos e/ou professores; doação de chips; transmissão de aulas via TV ou rádio; e disponibilização de material impresso. A UEL também desenvolveu campanha para empréstimos, mediante contratos de mútuos, (os alunos deverão devolver os equipamentos após o fim da pandemia com o retorno das aulas pelo sistema presencial) de tablets smartphones e disponibilidade de chips com pacotes de dados.

Segundo o IDEC, "apesar de serem úteis em casos extremos, celulares limitam as possibilidades pedagógicas de produção de conteúdo, pesquisas acadêmicas e uso autônomo para aprendizado, tanto do professor quanto do aluno". (IDEC, 2020)

Diante do fechamento de escolas por causa do novo coronavírus, instituições de ensino e estudantes precisaram se adaptar ao ensino *online*. Uma pesquisa feita pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) sobre as atividades remotas na educação durante a pandemia mostra que essa adaptação não tem sido fácil. De acordo com o levantamento, 67% dos alunos se queixam de dificuldades em estabelecer e organizar uma rotina diária de estudos.

Ainda no que se refere às atividades remotas, 29,2% dos estudantes entrevistados disseram ter dificuldade em conexão com a internet por causa do sinal das operadoras. Para 10,8% deles, não ter dispositivo próprio e precisar compartilhá-lo com outros integrantes da casa afeta o estudo e a aprendizagem durante o período da pandemia. Já em relação ao acesso à internet, 63,5% responderam ter banda larga ilimitada e 25,8% utilizam de terceiros.

Segundo George Catunda, diretor da ABED e coordenador da pesquisa "Não cabe mais o estudante não ter acesso à internet, assim como professores. Devemos defender o acesso de boa qualidade e de preço acessível para todos, principalmente nas faixas mais vulneráveis" (ABED. 2020, p.2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao questionamento sobre “como se deu a implantação e efetiva utilização das TDIC em uma universidade pública que não tinha tradição de utilizá-las de forma efetiva?”, questionamento esse que deflagrou o objetivo geral de descrever e analisar o processo de implantação do uso de TDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação) no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina, verificou-se que com a interrupção das aulas presenciais a partir de 16 de março de 2020, em decorrência da COVID – 19, foram realizadas ações para implantação do sistema de aulas remotas. A PROGRAD deu a incumbência aos Colegiados de Cursos em conjunto com NDE para a construção de um novo Plano Especial da Matriz Curricular (PEMC) para o planejamento e viabilização do sistema de aulas remotas. O Colegiado de Curso de Ciências Contábeis, em conjunto com a Comissão de Ensino e DEPCON promoveu reuniões pedagógicas na busca de soluções para a preparação dos professores diante da nova realidade do ensino remoto. Foram oportunizados mais de 20 cursos para os professores. A UEL promoveu diversos cursos e oficinas para a preparação dos professores e alunos para o uso do sistema de aulas remotas por meio do *Google Meet* e *Google Classroom*, disponibilizado pela VIRTUEL e transmitido pelo *YouTube* para toda comunidade acadêmica. Da mesma forma, o DEPCON promoveu, ao longo dos meses de maio a julho de 2020, 11 cursos e oficinas para preparação dos professores que dão aulas no curso de Ciências Contábeis na busca do entendimento e uso das ferramentas para uso nas aulas remotas ao longo dos anos letivos 2020 e 2021. Foram gerados cerca de 39 documentos oficiais (Federais, Estaduais e no âmbito institucional) que possibilitaram a suspensão das aulas e sua retomada.

Em relação à formação de professores do curso de Ciências Contábeis no Brasil, verificou-se que a maioria possui cursos *stricto-sensu* e tem experiência na utilização de TDIC para pesquisa e preparação das aulas.

A teoria de aceitação da tecnologia, com adaptações, norteou o instrumento da pesquisa de campo feita com os professores. A maioria dos professores que ministraram aulas no Curso de Ciências Contábeis durante os dois anos de pandemia concorda que o uso das TDIC foi útil e fundamental na continuidade das aulas ministradas pelo sistema remoto. Com relação ao constructo, **expectativa de uso**

futuro, as afirmações obtiveram nível de concordância de 93% dos professores em relação à continuidade do uso das TDIC no ensino.

Essas colocações são alvissareiras, pois são relatos contundentes e afirmações, na sua maioria, positivas com relação ao uso de tecnologia no ensino, resguardados os níveis de esforço; as dificuldades relatadas no processo de implantação do sistema de aula remota em decorrência do pouco tempo de preparação para migração do sistema de ensino presencial para o sistema de ensino remoto; instabilidade da internet em determinados momentos e alunos com dificuldade de acesso às aulas por baixa capacidade de sinal ou pacote de dados insuficientes para uso da internet, citados pelos professores.

Verificou-se que os professores estão adaptados e conectados ao uso das TDIC, com relação ao uso dos aplicativos e ferramentas do *Google Meet*, *Google Classroom* e Moodle empregados no sistema de aulas remotas, principalmente no que se refere às tecnologias de uso comum do dia a dia para desenvolvimento das aulas e nas suas atividades profissionais.

Percebe-se que o uso das TDIC em sala de aula, no curso de Ciências Contábeis e em suas vidas cotidianas, tem colaborado para o processo de ensino e aprendizagem e é possível reconhecer que os *softwares* aqui pesquisados representam não somente ferramentais relacionados aos aspectos pedagógicos, mas também importantes instrumentos de trabalho para os professores desenvolverem suas atividades de ensino e do futuro profissional da contabilidade.

A tecnologia revolucionou as atividades empresariais no mundo, dinamizou os mais variados ramos de negócios, colocou a informação à disposição da sociedade. Portanto, faz-se necessário desenvolver práticas e metodologias ativas com o aprimoramento e compartilhamento do uso da TDIC voltado para o ensino, com uma visão colaborativa entre professores e estudantes, aproveitando-se da *expertise* dos alunos pertencentes às gerações Y e Z.

Pretende-se que este estudo possa contribuir de forma teórica e empírica na construção de novos métodos e procedimentos que venham facilitar o uso do sistema de aulas remota, principalmente com o aproveitamento das TDIC para migração de novas metodologias de ensino, como por exemplo, o ensino híbrido.

Diante da demanda por profissionais com habilidades e competências voltadas para o uso de novas tecnologias digitais, espera-se que o ensino reflita e

alinhe-se com essa demanda, contribuindo com o processo de aprendizado e formação dos profissionais do futuro.

Como sugestão para a realização de futuras pesquisas, recomenda-se investigar o nível de satisfação e se as tecnologias usadas nos cursos de graduação são suficientes e contribuem de maneira significativa no processo de construção do aprendizado dos estudantes e preparação dos professores para atender a essa geração de alunos, que em seus primeiros anos de vidas já iniciam o seu aprendizado fazendo uso das tecnologias digitais.

Sugere-se também investigar se o uso das TDIC, com sua abrangência continuará despertando o interesse dos professores sobre os conteúdos propostos em sala de aula, pós pandemia, e se do ponto de vista dos alunos sobre o uso de tais tecnologias, não apenas como uso de ferramentas para eliminar os processos repetitivos do dia a dia da sala de aula, mas efetivamente, para servir de instrumento que venha colaborar com o processo de ensino e aprendizagem.

Fica ainda, como sugestão, que os estudos aqui apresentados possam contribuir para futuras pesquisas sobre o uso das TDIC nas demais instituições de ensino públicas e privadas, não só no curso de Ciências Contábeis, mas também nos demais cursos de áreas afins e de negócios empresariais.

REFERÊNCIAS

- AJZEN, I. From intentions to actions: a theory of planned behavior. In: KUHL, J. E.; BECKMANN, J. (Org.). **Action control: from cognition to behavior**. Springer-Verlag, Berlim Heidelberg, 1985. Cap. 2, p. 11-39.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e à docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37437158001.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na Educação Superior**. Coleção Educação Superior em Debate. Brasília: INEP, 5, 47-171. 2006.
- ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 48, p. 91-102. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/gKGFsKXNKZqfc5mMrk9ppXh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 jun. 2022
- AQUINO, J. A. T.; MAZZAFERA, B. L. O domínio de tecnologias digitais na percepção de alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina. **Laplage em revista**, v. 4, n. 3, p. 168-179, 2018. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/400>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- AQUINO, J. A. T.; MAZZAFERA, B. L. Comportamento de estudos de acadêmicos de um curso de contabilidade de uma universidade pública em relação ao uso de TDIC – cap. 4, p. 53-68, 2022. Org. BIANCHINI, L. G. B; MAZZAFERA, B. L; VENTURA, L. M; KIRNEW, L. C. P; PINHEIRO, A. J. **Metodologias Ativas – Pitágoras UNPOR**. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com/handle/123456789/42657>. Acesso em 23 ago. 2022
- ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V. A Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste. In U. F. Araújo & G. Sastre (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior**. (pp. 101-122). São Paulo: Summus. 2009. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002124514>. Acesso em: 03 set. 2021.
- ARAÚJO, A. M. P.; MELLO, R. R. **What is the training of the accounting professor in Brazil?** Creative Education, v.5, p. 886-899, 2014. Disponível em: https://www.scirp.org/html/4-6302033_47146.htm . Acesso em: 15 de jun. 2022.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Alunos tem dificuldades para organizar estudos online** 2020. Disponível em: [http://www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa mostra que 67 por cento dos alunos t em dificuldade Em Dia ES.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa%20mostra%20que%2067%20por%20cento%20dos%20alunos%20tem%20dificuldade%20Em%20Dia%20ES.pdf). Acesso em 23 set. 2022.
- BARBOSA, A. F. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC governo eletrônico – 2010**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2010. 100 p. ISBN 978-85-60062-34-8. Disponível em: <http://www.havine.com/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-no-brasil-tic-governo-eletronico-2010>. Acesso em 27 jul.2021.
- BIZZO, E. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 30 (115) • Apr-Jun 2022 • <https://doi.org/10.1590/S0104-403620220003003342>

BOBSIN, D.; VISENTINI, M. S.; RECH, I. Em busca do estado da arte do UTAUT: ampliando as considerações sobre o uso da tecnologia. **INMR-Innovation & Management Review**, v. 6, n. 2, pág. 99-118, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/79142>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Federal Nº 19.851, de 11 abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 jun. 2021.

_____, Decreto Brasil Império de 18 de fevereiro 1.808. Cria o Curso Médico de Cirurgia na Bahia. Disponível em: <https://www.gov.br/siscomex/pt-br/servicos/aprendendo-a-exportar/curiosidades-e-fatos-historicos/1808-2013-1820>. Acesso em: 12 set. 2022.

_____, Decreto Brasil Império de 11 de agosto de 1.827. Cria o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e Olinda. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

_____, Decreto Nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 12 set. 2022.

_____, Decreto Federal Nº 69.324 de 07 de outubro de 1971. Concede o reconhecimento da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69324-7-outubro-1971-417720-norma-pe.html>. Acesso em: 05 de set. 2021.

_____, Decreto Federal Nº 78.469 de 27 de setembro de 1976, reconhecimento do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78469-27-setembro-1976-427569-norma-pe.html> Acesso em: 12 nov. 2021.

_____, Decreto Legislativo Nº 6 de 20 de março de 2020. Ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391494>. Acesso em: 06 set. 2021.

_____, Lei Federal Nº 452 de 05 julho de 1937. Organiza a universidade do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0452.htm. Acesso em: 05 de set. 2021.

_____, Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____, Lei Federal Nº 13.979 de 06 fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em 06 set. 2021.

_____, Medida Provisória Nº 934 de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior

decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/141349>. Acesso em: 06 de set. 2021.

_____, Parecer – CNE/CP Nº 934 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=supervis%5C%5Cu00e3o. Acesso em 06 set. 2021.

_____, portaria MEC/CAPES N. 76/2010 de 14 de abril de 2010. Regulamenta programa de demanda social. Disponível em: <http://www.ppgea.feq.ufu.br/legislacoes/portaria-capes-n-762010>. Acesso em: 13 set. 2022.

_____, Portaria Federal Nº 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em 06 set. 2021.

_____, Resolução nº 10, de 16 de dezembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior, do Ministério da Educação - (DOU de 28/12/2004, SEÇÃO 1, P. 15). http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

_____, Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Superior, do Ministério da Educação - (DOU Nº 116, 19/6/2007, SEÇÃO 1, P. 6) http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRAZUELO, F.; GALLEGU, D. **Mobile Learning**: Dispositivos móveis como recurso educativo. Bogotá MAD S.L, 2012.

CALDERHEAD, J. . **Reflective teaching and teacher education**. Teaching and Teacher Education, 5(1), 1989. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X89900188>. Acesso em 15 jun. 2022.

CHEON, J.; LEE, S.; CROOKS, S.; SONG, J. **An investigation of mobile learning readiness in higher education based on the theory of planned behavior**. Computers & Education, 59, p. 1054–1064, 2012. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/An-investigation-of-mobile-learning-readiness-in-on-Cheon-Lee/e8c4484b5b05c75a0213706d1b419001220cef97>. Acesso em 28 jun. 2022

COGO, P.; LUÍSA, A.; PEDRO, R.; NÉRI, E.; SCHELL, S. S.; PAULA, A.; ALVES, T. D.; ANDREÍNE, E.; VALLI, P. G. **Utilização de tecnologias educacionais digitais no ensino de enfermagem** *Ciencia y Enfermería*, vol. XIX, núm. 3, 2013, pp. 21-29 Universidad de Concepción, Chile. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3704/370441814003.pdf> Acesso em 3 ago. 2021

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). **Relatórios estatísticos do exame de suficiência**. Brasília-DF: CFC, 2022. Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). Resultado da 1ª Edição de 2017 por IES. CFC: Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/05/relApuracaoResultadoGeralPorIES.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2021.

COUTINHO, C. P. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Revista Científica de Educação à Distância**, v. 2, n. 4, jul., 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13670>. Acesso em 24 ago. 2022.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa & Projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. O Ensino Superior da Colônia à Era Vargas Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yCrwPPNGGSBxWJCmLSPfp8r/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CUNHA, L. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. Em Aberto, v. 5, n. 30, 1986.

CUNHA, M. I. da.; PINTO, M. M. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez., 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/975>. Acesso em 24 ago. 2022.

DAVIS, F. D. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of computer technology. **MIS Quarterly**, Dordrecht-Netherlands v. 13, n. 3, p. 319-340, Sep 1989.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. Chicago: Regnery. 1933.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia da Ciência**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1985.

KURTZ, R et al/ REAd | Porto Alegre – Edição 80 - N° 1 – janeiro/abril 2015 – p. 27-56 Disponível em <https://www.scielo.br/j/read/a/jnF3g5mjSfMpKPSyCnL3RGx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 de nov. 2022.

FÁVERO, L. L. Heranças-a educação no Brasil Colonia. **Revista da ANPOLL**, v. 1, n. 8, 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FÁVERO, M. L. A, Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, 2006 - SciELO Brasil, Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200003&script=sci_arttext. Acesso em 10 jan. 2021.

FERREIRA, J. L. **A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores**. Formação de professores: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 33-49, 2014.

FISHBEIN, M.; AJZEN, I. **Belief, attitude, intention and behavior**: a introduction to theory and research. Reading: Addison-Wesley, 1975. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/FISBAI> Acesso em 05 jul. 2021.

FUJITA, O. M; AYROSA, P. P; NASCIMENTO, R. J; GUAZZI, D. M. **Capítulo 42 - Capacitação em Educação a Distância na UEL: articulando para desenvolver**. P. 386-395. In: SOUZA, A. H; PANDINI, C. M. C. S; BLEICHER, S; TRIDAPALLI, A. L; SERRA, I. M. R.S; RAUSKI, E. F; KNÜPPE, M. A. C; CAMPOS, V. G. Práticas de EAD nas Universidades Estaduais e Municipais do Brasil: cenários, experiências e reflexões (Orgs.). Florianópolis: UDESC, 2015, p. 386-395

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998. Disponível em: <http://ria.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/1339>. Acesso em 05 jun. 2022

GIKAS, J.; GRANT, M. M. Mobile complete devices in higher education: student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. **Internet and Higher Education**, v. 19, p. 18-26, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751613000262>. Acesso em 28 jun. 2022

HADGRAFT, R., HOLECEK, D. Viewpoint: towards total quality using Problem-based learning. **International Journal of Engineering Education**, 11(1), 8-13. 1995. Disponível em: < <https://www.ijee.ie/articles/Vol11-1/11-1-04.PDF>>. Acesso em: 20 jun.2018.

HAIR Jr. et al. **Fundamentos de Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua: Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2016**. IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2021.

INSTITUTO DE DEFESA DO CONSUMIDOR (IDEC). Pesquisa mostra desigualdade no acesso à internet entre alunos, 2021. Disponível em: <https://idec.org.br/idec-na-imprensa/pesquisa-mostra-desigualdade-no-acesso-internet-entre-alunos>. Acesso em 23 set. 2022.

JIN, B., KIM, J.; BAUMGARTNER, L.M. **Informal learning of Older Adults in Using Mobile Devices: A Review of the Literature**_Adult Education Quarterly, May 2019, vol. 69(2), p. 120–141. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0741713619834726>. Acesso em 09 nov. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPINI, V. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 76f. Dissertação (Mestrado em Ciências), Universidade de SP, Ribeirão Preto. 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-04052012-135541/en.php>. Acesso em 15 jun. 2022.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 96(243). 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GXjFrdsX4j8L4dV56h9yD9G/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LIPTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. Ensino reflexivo e pesquisa-ação na formação inicial de professores. **Revista de educação para o ensino**, v. 16, n. 3, pág. 235-254, 1990. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Liston+e+Zeichner+%281990%29&btnG=. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, M. T., & GAETA, C. (2015). Os desafios para a formação de professores do Ensino Superior. **Revista Triângulo**, 8(2). Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 12 jun. 2022

MAZZAFERA, B. L.; BIANCHINI, L. G. B. **Metodologias Ativas em Ambientes Virtuais**: Relações com Estratégias de Aprendizagem Andragógicas. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 21, n. 4, p. 454-457, 2020. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/ensino/article/view/8833>. Acesso em: 20 ago.2022.

MEDEIROS, C. R. O.; MIRANDA, G. J.; MIRANDA, A. B. A arte no processo de ensino aprendizagem e sua contribuição para a formação do contador: dramas e descobertas do estudante-artista. **Revista Eletrônica de Administração**. 16 (2). p. 422-445. Ago. 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/read/issue/view/2060. Acesso em 05 fev.2020

MIRANDA, G. J. CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JR., E. B. Os saberes dos professoresreferência no ensino de contabilidade. **Revista de contabilidade e finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ jun./ jul./ ago., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/scvKcGF4CwNkdMyxGLJxn8j/abstract/?lang=pt>. Acesso em 25 ago. 2022.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl>. Acesso em: 03 mai. 2021.

NGANGA, C. S. N. et al. **Mestres e doutores em salas de aula**: eles estão sendo formados para ensinar? In: Congresso da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 8., 2014, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2014. Disponível em: <https://anpcont.org.br/pdf/2014/EPC192.pdf>. Acesso em 26 ago.2022.

NGANGA, C. S.N. **Aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docents de pós-graduação em contabilidade.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12624> Acesso em 27 Jul. 2021.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 16, n. 1, p. 83-99. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5297504>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente1.pdf>. Acesso em 05 jun. 2022

OLIVEIRA, C. R.; GOMES, G.; RAUSCH, R. B.; CUNHA, P. R. Aproximações entre o perfil do contador desejado pelo mercado e as matrizes curriculares de cursos de graduação em Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, 10 (1), p. 47-68. Jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/869>. Acesso em 22 abr. 2021.

PARANÁ, Decreto Nº 18.110 de 28 de janeiro de 1970, Cria a Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/PDI/PDI_EIXO_I_PERFIL_INSTITUCIONAL.pdf. Acesso em 05 set. 2022.

_____, Decreto Nº 4.230 de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAto.do?action=exibirImpressao&codAto=232854>. Acesso em: 07 set. 2021.

_____, Decreto Nº 4.258 de 17 de março de 2020. Altera dispositivos do Decreto N.º 4.230, de 16 de março de 2020. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAto.do?action=exibir&codAto=232889>. Acesso em 07 set. 2021.

_____, Deliberação – CEE/CP N.º 01 de 31 de março de 2020. Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=2020&font=CEE-PR&ano=2020&esfera=>. Acesso em 07 set. 2021.

_____, Deliberação – CEE/CP N.º 05 de 04 de setembro de 2020. Normas para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/?query=sistema%20estadual%20de%20ensino&ano=2020&esfera=estadual&font=>. acesso em: 07 set. 2021.

_____, Lei Nº 6.304, de 06 de novembro de 1969. autoriza a criação das Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. Diário Oficial, Curitiba, n. 209, 10 nov. 2009. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/>. Acesso em: 11 mai. 2021.

_____, Lei Nº 9.663 de 16 de julho de 1991, transforma a Universidade Estadual de Londrina em Autarquia. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-9663-1991-parana-transforma-em-autarquias-as-fundacoes-estaduais-que-menciona-e-adota-outras-providencias>. Acesso em 07 set. 2021.

_____, Parecer – CEE/CES 122 de 09 de julho de 2020. Alteração da Deliberação CEE/CP N.º 01/2020. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/Julho-CES-2020>. Acesso em: 07 set. 2021.

_____, Resolução – SESA Nº 1.173 de 28 de setembro de 2020. Estabelecer de forma excepcionalíssima o retorno das atividades letivas de cursos técnicos e superiores da saúde ante a emergência de saúde pública decorrente da pandemia de COVID-19. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-1173-2020-pr_402152.html. Acesso em: 07 set. 2021.

_____, Resolução – SESA Nº 1.231 de 09 de outubro de 2020. Implementação e manutenção das medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=402629>. Acesso em: 07 set. 2021.

PEDRO, L. F. M. G.; BARBOSA, C. M. M. O.; SANTOS, C. M. N. A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0091-4>. Acesso em 27 de jun. 2022

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34. 2002. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001026976>. Acesso em 20 jul. 2022.

POSTAREFF, L.; LINDBLOM-YLANNE, S.; NEVGI, A. The effect of pedagogical training on teaching in higher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 557-571, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X06001703>. Acesso em 26 ago. 2022.

PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O. S. **O desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior**: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. *Educação & Sociedade*, 37. (135). 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HGfthfLDgvjrfBKRSYLLnmz/?lang=pt&format=html>. Acesso em 17 jun. 2022.

RODRÍGUEZ, V. G. et al. **M-learning project and M-EANor**: Two teaching projects from the Degree in Computer Science and Engineering. IN: *XI Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica (Technologies Applied to Electronics Teaching) (TAEE)*, p.1-6, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286747052_M-learning_project_and_M-EANor_Two_teaching_projects_from_the_Degree_in_Computer_Science_and_Engineering. Acesso em 28 jun. 2022.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. New York: 3 th ed., 1983. Disponível em: www.worldcat.org/title/diffusion-of-innovations/ Acesso em 08 nov 2020

- SANTOS, C. A. **Programas educacionais de Teleducação: O PADES e o PIUTEC na Universidade Estadual de Londrina (1978-1988)**. 2013. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000186137>. Acesso em: 30 out. 2022.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida. (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, p. 45-59. 1996.
- SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poíesis Pedagógica, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 20 out. 2021.
- SCHERER, R; SIDDIQ, F; TONDEUR, J. **O modelo de aceitação de tecnologia (TAM): Uma abordagem de modelagem de equações estruturais meta-analíticas para explicar a adoção de tecnologia digital na educação por professores**. Computadores e Educação, v. 128, p. 13-35, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131518302458>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. New York: Basic Books. 1987.
- SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. Educational Researcher, 15(2), 4-14. 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em 18 jun. 2022.
- SHULMAN, L. K. **Knowledge and teaching: Foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23. 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/259629047/Shulman-L-S-1987-Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New-Reform-Harvard-Educational-Review-57-1-1-23>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- SIEWERDT, R; RAUSCH, R. B. **Formação docente de professores que atuam nos cursos superiores de Tecnologia**. Formação Docente, Belo Horizonte, 4(6), 98-114. 2012.
- SILVA, A. B. da.; COSTA, F. J. da. Itinerários para o desenvolvimento da competência docente na pós-graduação stricto sensu em administração. **Revista Economia e Gestão**, v. 14, n. 34, jan./mar., 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/5596>. Acesso em 26 ago. 2022.
- SILVA, E.M. **As competências digitais dos discentes ingressantes de um curso superior híbrido de administração**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2022.
- SLOMSKI, V. G; LAMES, E. R; MEGLLORINI, E; LAMES L. C. J. Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, v. 9, n. 4, p. 71-89, out./dez., 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1170/117029370005.pdf>. Acesso em: 27 ago.2022.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?** Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, n. 14, dez., 2010. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOARES, M. A; ARAÚJO, A. M. P. **Aplicação do método de ensino Problem-Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis:** um estudo empírico. In 2º Congresso ANPCONT. Salvador-BA. 2008.

SUGUIMOTO, H. H.; ROLIM, A. T.; MAZZAFERA, B. L.; MOURA, F. A. A. F. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 98 n. 250, p. 805-821, set/dez. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/issue/view/283/showToc>. Acesso em: 23 mai. 2021.

TARDIF, M., LESSARD, C. LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, 4, 215-233. 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209–244. 2000.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L; PERRENOUD; ALTET, M; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 185-210. 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes. 2012.

TAYLOR, S.; TODD, P. Understanding information technology usage: a test of competing models. **Information Systems Research, Hanover**, v. 6, n. 2, p. 144–176, June 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/249633>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNESCO (2013). **UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning. Paris:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Resolução do Conselho Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE N° 53/1971 de 26 de outubro de 1971. Criação do Curso de Ciências Contábeis da UEL.

_____, Resolução – CEPE N° 1837/1991 de 19 de dezembro de 1991. Implantação do novo Currículo de curso, regime anual.

_____, Resolução - CEPE N.º 3.057/1997 de 26 de setembro de 1996, estabeleceu um novo PPC, implantado a partir do ano de 1997,

_____, Resolução - CEPE N.º 27/2002 de 05 de abril de 2002, antecipou a oferta do currículo implantado em 2002, para alunos matriculados na 2ª série no ano letivo de 2002.

_____, Resolução - CEPE N.º 103/2002 de 31 de agosto de 2001, reformula novamente o PPC, passando a vigorar a partir do ano 2002.

_____, Resolução - CEPE Nº 18/2003. Cria os Conselho Universitário, Conselho de Interação Universitária e Sociedade. 2003.

_____, Resolução – CEPE Nº 268/2009 de 18 de dezembro de 2009. Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2009/resolucao_268_09.pdf.
 Acesso em: 05 mai. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 131/2017 de 18 de outubro de 2017, reformulação do PPC Ciências Contábeis. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2017/resolucao_131_17.pdf.
 Acesso em: 05 mai. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 02/2020 de 17 de março 2020. Suspende o Calendário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação para o ano letivo de 2020. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_23_20.pdf.
 Acesso em 02 de ago. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 22/2020 de 24 de junho 2020. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação, enquanto perdurarem as excepcionalidades decorrentes da pandemia COVID-19. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_23_20.pdf.
 Acesso em 02 de ago. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 23/2020 de 24 de junho 2020. Reformula a Resolução CEPE nº 71/2019, que dispõe sobre o Calendário das Atividades de Ensino dos cursos de Graduação. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_23_20.pdf.
 Acesso em 02 de ago. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 27/2020 de 30 de julho 2020. Regulamenta as atividades acadêmicas de graduação não presenciais/ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia COVID-19. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2020/resolucao_27_20.pdf.
 Acesso em 02 de ago. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 23/2021 de abril 2021. Estabelece o Calenário das Atividades de Ensino dos Cursos de Graduação para o ano letivo de 2021. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_23_21.pdf.
 Acesso em 02 de ago. 2021.

_____, Resolução - CEPE N.º 85/2021 de 25 de novembro 2021. Regulamenta o Retorno Presencial das atividades acadêmicas de Graduação. Disponível em:
http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2021/resolucao_85_21.pdf. Acesso em: 02. dez. 2021.

VENDRUSCOLO, M. I; BEHAR, P. A. Competências do professor de Ciências Contábeis: identificação de elementos formativos no processo de formação de professores de Ciências Contábeis na modalidade a distância. In: **Conferência do**

IFIP sobre Tecnologia da Informação na Gestão Educacional . Springer, Berlim, Heidelberg, p. 94-105. 2014. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-662-45770-2_10. Acesso em: 02 jun. 2022.

VENKATESH, V., MORRIS, M. G., DAVIS, G. B., & DAVIS, F. D. (2003). **User acceptance of information technology**: Toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 425–478. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30036540>. Acesso em 10 jul. 2021.

XAVIER, A. C. **Letramento digital**: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. Calidoscópio, 9(1), p. 3-14. 2011. Disponível em: revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/748/149. Acesso em 12 mai. 2021.

YIN, R.K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016

ZHU, E.; KAPLAN, M. Technology and teaching. In: MCKEACHIE, W. J. (Org.). **Teaching tips**: strategies, research and theory for college and university teachers. Boston: Houghton Mifflin, 2006. Disponível em: <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/faculty-development-challenge-going-forward>. Acesso em: 03 jun. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e questionário
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Processo de implantação do uso de TDIC no curso de ciências contábeis em uma universidade pública de ensino superior no Brasil: em tempos de pandemia”.

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Processo de implantação do uso de TDIC no curso de ciências contábeis em uma universidade pública de ensino superior no Brasil: em tempos de pandemia”. Essa pesquisa está sendo conduzida pelo pesquisador João Américo Tomaz de Aquino, sob orientação da professora Dra. Bernadete Lema Mazzafera.

O OBJETIVO DA PESQUISA:

Descrever o processo de implantação do uso de TDIC no curso de ciências contábeis de uma universidade pública de ensino superior no Brasil: em tempos de pandemia.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA:

A pesquisa a ser realizada terá o seguinte procedimento: você, docente que ministra aulas no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Londrina, preencherá um questionário (Google Forms) com perguntas abertas e fechadas em sua residência, online, sobre identificação pessoal (idade, formação, gênero, ocupação profissional, dentro outras atividades); uso de tecnologia no curso (uso do AVA – aulas remotas, através do Google Meet, Classroom e outras ferramentas amigáveis: Kahoot; Poll Everywhere; Meet Attendance, uso nas chamadas no google meet), interação entre os professores e com os alunos, dificuldades e ou facilidades no uso das tecnologias digitais nas disciplinas. (Caso haja necessidade poderá ser entrevistado por aplicativo individualmente)

CRITÉRIOS INCLUSÃO DO PARTICIPANTE NA PESQUISA:

Para participar da pesquisa, você deve ser professor que ministra aulas no curso de ciências contábeis da UEL.

PRIVACIDADE:

O seu nome será mantido em sigilo, fazendo o uso de sua participação apenas para fins científicos, dentro de princípios éticos que norteiam essa pesquisa sem nunca expor qualquer dado que o identifique.

BENEFÍCIOS:

Os benefícios serão indiretos pois, a pesquisa visa contribuir para com a melhoria e qualidade de ensino e aprendizagem na modalidade de cursos superiores, por meio do conhecimento de suas competências em tecnologias digitais de informações comunicações e comportamento de estudo. Os resultados dessa pesquisa servirão para a implementação de medidas a fim de facilitar o uso de tecnologias digitais e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

RISCOS:

Considera-se que o risco é de desconforto uma vez que você preencherá um questionário e será entrevistado. Em caso de desconforto você poderá desistir a qualquer momento.

INFORMAÇÕES

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária e que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Você tem o direito de buscar indenização por danos decorrentes diretamente da pesquisa. Você tem o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa que considerar necessário e de se recusar a participar ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

CONTATO COM OS PESQUISADORES E COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

Caso tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: João Américo Tomaz de Aquino, R.G. 1.445.599-0, (43) 999380770 email: tomaz@uel.br e Profa. Bernadete Lema Mazzafera. RG 8676328-1 (43)3371-9848 bernadete.mazzafera@unopar.br

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNOPAR. (Os Comitês de Ética em Pesquisa - CEP são colegiados interdisciplinares independentes, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua dignidade, direitos, segurança e bem-estar, e para contribuir no desenvolvimento da

APÊNDICE – B Questionário**PARTE I - PERFIL DO RESPONDENTE E USO DE TECNOLOGIA**

1) Selecione seu gênero:

() Masculino

() Feminino

2) Qual o ano de seu nascimento?

3) Qual é a sua formação na graduação: (pode marcar mais de uma opção).

() Graduação em Ciências Contábeis

() Graduação em Administração

() Graduação em Direito

() Graduação em Economia

() Outra formação _____

4) Qual a sua maior formação na pós-graduação?

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

() Não tenho pós-graduação

5) Qual é a área de sua maior pós-graduação?

() Não tenho pós-graduação

() Minha maior pós-graduação foi em:

6) Você já realizou algum curso específico de docência para o ensino superior?

() Nunca fiz um curso nesta área.

() Meu último curso foi:-

7) Você atua na pós-graduação? (pode marcar mais de uma opção).

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Pós-doutorado

() Não atuo

8) Quanto tempo você tem de experiência no ensino superior?

Atuo há: _____ anos.

9) Você Participou das oficinas e cursos preparatórios em tecnologia da UEL para início das aulas remotas (conectadas)?

- () Não participei de oficinas/cursos
- () Se Sim, de quantas oficinas/cursos participou?

10) O Departamento de Ciências Contábeis – UEL, fez várias oficinas e cursos preparatórios para uso do *Google Meet* e *Google Classroom*. Você participou dos cursos e oficinas promovidas pelo departamento?

- () Não participei de oficinas/cursos
- () Se Sim, de quantas oficinas/cursos participou?

11) Se você participou de alguns dos cursos preparatórios para início das aulas remotas (conectadas). Eles contribuíram no processo de formação para uso do sistema de aulas *online*?

- () Não participei
- () Participei, não contribuiu
- () Participei, contribuiu pouco
- () Participei, contribuiu muito

12) Qual dispositivo eletrônico móvel você mais usa para acessar a internet para se informar e estudar?

- () Não acesso à internet
- () Notebook
- () Tablets
- () Smartphones
- () Outros dispositivos _____

13) Qual dispositivo eletrônico móvel você mais uso para acessar a internet para preparar as suas aulas?

- () Não acesso à internet
- () Notebook
- () Tablets
- () Smartphones
- () Outros dispositivos _____

14) Em função da pandemia, COVID 19, e a necessidade de buscar alternativa no ensino remoto para dar sequência no calendário de aulas. Como você se sentiu com relação ao uso da tecnologia para desenvolver as atividades acadêmicas?

	Desconfortável	Pouco confortável	Confortável	Bem confortável	Totalmente confortável
Preparação de atividades					
Aulas síncronas					
Gravação de aulas assíncronas					
Preparação e aplicação provas					
Correções de provas/avaliações					

15) Informe no quadro abaixo se conhece e qual o nível de uso das tecnologias e aplicativos de informação e comunicação utilizadas em suas aulas:

Tecnologia/aplicativos	Não Conheço	Conheço, mas não utilizo	Uso pouco	Uso com frequência	Uso muito
Google Meet/Classrom					
Moodle					
Kahoot					
Poll Every Where					
Animaker					

16) Cite outros aplicativos e tecnologias utilizados em sala de aula:

R. _____

17) Como você classifica seu domínio das seguintes ferramentas:

Aplicativos	Desconheço	Domino o básico	Domino entre o básico e o intermediário	Domino entre o intermediário e o avançado	Domino o avançado
Word					
Excel					
Power Point					
Internet					

18) Com que frequência você acessa a internet?

Acessos digitais	Não acesso	Mais de uma vez ao dia	Uma vez ao dia	Uma vez a cada dois dias	Uma vez por semana
redes sociais?					
a internet para estudar e preparar aulas?					
a internet para ver notícias ou se atualizar?					

19) Quais foram os principais **facilitadores** no processo de implantação das aulas remotas?

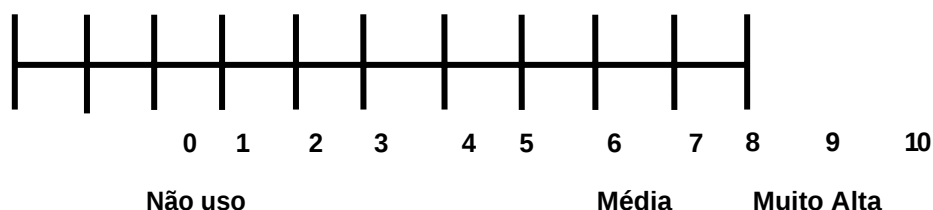
R. _____

20) Quais foram os principais **desafios** no processo de implantação das aulas remotas?

R. _____

PARTE II – ACEITAÇÃO DA TECNOLOGIA

A seguir, apresentam-se os tipos de tecnologias utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Favor indicar o grau de intensidade de uso nas aulas de graduação em Contabilidade, **por meio de uma nota de zero a dez (0 a 10)**, conforme direcionamento abaixo



TDIC – Tecnologias Digital de Informação e Comunicação	Nota de Intensidade de uso
Tecnologia da comunicação: de um para muitos (ex: email, teleconferência e videoconferência)	
Tecnologia da comunicação: de muitos para muitos (ex.: bate-papo, chat, fórum de discussão, troca de arquivos, blog, Twitter, redes sociais)	
Tecnologia de áudio e vídeo (ex.: podcast, vodcast, webcast YouTube, vídeos)	
Tecnologia da organização e apresentação: texto, gráfico, animação (ex.: PowerPoint, mapas conceituais, imagens animadas, flash)	
Tecnologia de busca de informação (ex.: internet, bases eletrônicas de dados, bookmarking)	
Tecnologia para criação de conteúdo colaborativamente (ex.: wikis, dropbox)	
Ferramentas de manipulação de dados e gráficos (ex.: base de dados e pacotes estatísticos)	
Softwares específicos de gestão empresarial (ex.: CRM, BI, ERP)	
Tecnologia de simulação e jogos	

PARTE III – ACEITAÇÃO DA TECNOLOGIA

A seguir, apresentam-se assertivas relacionadas à sua **percepção quanto ao uso de recursos tecnológicos no curso de graduação em Ciências Contábeis**. Ressalta-se que **os recursos tecnológicos aqui considerados serão aqueles que foram apontados na 2ª parte deste questionário, com nível de intensidade de uso “muito alto”**.

Favor apontar o quanto você **CONCORDA** ou **DISCORDA** de cada uma das afirmações. Na escala, os números variam entre **1 – Discordo totalmente (DT)** e **7 – Concordo totalmente (CT)**

	Na minha percepção...	DT 1	2	3	4	5	6	CT 7
1	O uso de recursos tecnológicos é favorável em sala de aula.							
2	Eu planejo utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas nos próximos meses.							
3	As pessoas que são importantes para mim acham que eu devo utilizar recursos tecnológicos nas minhas aulas.							
4	Pretendo explorar ao máximo as funcionalidades dos recursos tecnológicos em sala de aula.							
5	O uso de recursos tecnológicos torna mais difícil a condução das minhas aulas.							
6	O uso de recursos tecnológicos é relevante em sala de aula.							
7	Utilizar recursos tecnológicos em sala de aula possibilita realizar tarefas mais rapidamente.							
8	O Departamento de Ciências Contábeis tem me dado suporte para que eu use recursos tecnológicos em sala de aula.							
9	Eu tenho as condições necessárias para utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas.							
10	O uso de recursos tecnológicos melhora o meu desempenho (ex: melhora a capacidade de pesquisa).							
11	Eu tenho o conhecimento necessário para utilizar recursos tecnológicos em minhas aulas.							
12	No geral, é fácil usar recursos tecnológicos em sala de aula.							
13	Considero-me um usuário intensivo de tecnologias em sala de aula na graduação.							
14	Usar recursos tecnológicos melhora a eficiência (ex: economia de recursos, evita retrabalho) da minha IES.							
15	Usar recursos tecnológicos me possibilita um maior controle sobre o meu trabalho (ex: melhor interação e controle dos meus alunos).							
16	Em geral, a instituição de ensino tem incentivado a utilização de recursos tecnológicos em sala de aula.							
17	Uma pessoa específica (ou grupo) está disponível para dar assistência nas dificuldades que eu tenho com o uso de recursos tecnológicos.							

18	Aprender a usar recursos tecnológicos é difícil para mim.							
19	Quando há problemas nos recursos tecnológicos que utilizo em sala de aula, é fácil resolver.							
20	O uso de recursos tecnológicos auxiliou o aumento da qualidade das minhas aulas.							
21	Foi fácil adquirir habilidade na utilização de recursos tecnológicos nas aulas.							
22	Embora possa ser favorável, o uso de recursos tecnológicos em minhas aulas certamente não é obrigatório em meu trabalho.							
23	Os estudantes consideram que o uso de recursos tecnológicos melhora a minha interação/comunicação em sala de aula na graduação.							

Fonte: Adaptado de Zhu; Kaplan (2006 apud NGANGA; LEAL, 2015); Cogo et al. (2013). COGO, A. L. P. et al. Utilização de Tecnologias Educacionais Digitais no ensino de enfermagem. Ciencia y Enfermeria, v. 3, p. 21-29, 2013. NGANGA, C. S. N.; LEAL, E. A. Aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em Contabilidade. In: AFONSO, L. E.; MACHADO, E. A. Tecnologia, Educação e Contabilidade. São Paulo: Atlas, 2015

ANEXOS

ANEXO A - Conteúdos curriculares segundo os eixos de conhecimento

CONTEÚDOS CURRICULARES SEGUNDO OS EIXOS DE CONHECIMENTO (em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais)			
CONHECIMENTOS	PALAVRA-CHAVE	CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DO ESTUDANTE	% carga horária total
Estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo: Estatística; Administração; Metodologia da Pesquisa; Interpretação e Produção de Textos Técnicos; Economia; Direito público e privado; Matemática; Técnicas Financeiras Aplicadas à Contabilidade; Ética Geral e Profissional; Comunicação Empresarial; Psicologia; Organizações e Métodos; Mercado de Capitais e Finanças Empresariais.	Formação básica	Tendo em vista o perfil desejado do formando os conhecimentos de formação básica proporcionarão fundamentação teórica geral e indispensáveis para o exercício profissional com qualidade, envolvendo a construção de ideias e textos, comportamento organizacional, comunicação empresarial e conhecimentos técnicos de áreas afins como a matemática, economia, direito e administração.	24%
Conhecimentos teóricos e técnicos de formação profissional envolvendo as teorias da contabilidade, técnicas contábeis e produção de relatórios contábeis, contabilidade fiscal, societária e tributária, contabilidades aplicadas a organizações governamentais e não governamentais, contabilidade decisorial, práticas financeiras, trabalhistas e previdenciárias aplicadas às organizações, perícias, auditorias e noções de atividades atuariais.	Formação profissional	Os conhecimentos trabalhados nesse bloco visam dar ao aluno os instrumentais teóricos e práticos específicos para o exercício profissional. Com base no perfil desejado, o aluno terá condições de atuar em diversas áreas, como, por exemplo, na contabilidade societária, gerencial, decisorial, controladoria, auditoria e perícias contábeis.	51%
Prática em laboratório de informática com softwares gerais e aplicados, planos de negócios empresariais, simulação empresarial, monografia de conclusão de curso, estágio supervisionado e atividades acadêmicas complementares.	A articulação entre teoria e prática	A grande contribuição deste conjunto de conhecimentos é promover a articulação entre a teoria e prática contábil. Espera-se que o aluno possa vivenciar, mesmo no ambiente acadêmico, situações que encontrará no mercado de trabalho. São simulações das atividades reais vividas no contexto das organizações.	25%
Soma			100,0%

Fonte: Colegiado de Curso de Ciências Contábeis – UEL.

ANEXO B - Estrutura Curricular 2018

Série	Código	DISCIPLINAS	DEPTO.		CARGA HORÁRIA		
					Teórica	prática	Total
1ª	6CON008	Contabilidade Introdutória	A	CON	120	-	120
	6EMA032	Estatística	A	STA	60	-	60
	6ADM054	Administração	A	ADM	60	-	60
	6CON009	Metodologia da Pesquisa em Contabilidade	2S	CON	30	-	30
	6LET056	Interpretação e Produção de Textos	A	LET	60	-	60
	6ECO078	Economia	A	ECO	60	-	60
	6CON010	Rotinas Trabalhistas Aplic. à Contabilidade	A	CON	60	-	60
	6PRI040	Direito Comercial e Societário	A	PRI	60	-	60
	6CON011	Práticas de Organização Empresarial	2S	CON	30	-	30
	6CON012	Introdução à Teoria da Contabilidade	1S	CON	30	-	30
	6MAT061	Matemática	1S	MAT	30	-	30
Soma da carga horária da série					600	-	600
2ª	6CON013	Contabilidade Empresarial	A	CON	120	-	120
	6CON014	Contabilidade de Custos	A	CON	120	-	120
	6CON015	Contabilidade Informatizada	A	CON	60	-	60
	6CON016	Técnicas Financeiras Aplic. à Contabilidade	A	CON	60	-	60
	6CON017	Contabilidade de Organizações do Terceiro Setor	2S	CON	30	-	30
	6EMA033	Métodos Quantitativos Aplicado à Contabilidade	2S	STA	30	-	30
	6CON018	Ética Geral e Profissional	1S	CON	30	-	30
	6PUB007	Direito e Legislação Tributária	1S	PUB	30	-	30
	6NIC010	Comunicação Empresarial	1S	NIC	30	-	30
	6PSI026	Psicologia Organizacional	1S	PSI	30	-	30
	6ADM055	Organização e Métodos	2S	ADM	30	-	30
	6CON019	Teoria da Contabilidade	2S	CON	30	-	30
Soma da carga horária da série					600	-	600
3ª	6CON020	Contabilidade Societária	A	CON	120	-	120
	6CON021	Contabilidade Gerencial	A	CON	60	-	60
	6CON022	Estrutura das Demonstrações Contábeis	A	CON	60	-	60
	6CON023	Contabilidade Governamental	A	CON	60	-	60
	6CON024	Gestão Tributária	A	CON	60	-	60
	6CON025	Contabilidade Fiscal	A	CON	60	-	60
	6CON026	Plano de Negócios Empresariais	A	CON	-	120	120
	6CON027	Metodologia da Pesquisa-Seminários em Contabilidade	A	CON	60	-	60
	6TCC407	Trabalho de Conclusão de Curso I - Monografia	A	CON	-	60	60
	Soma da carga horária da série				480	180	660
4ª	6CON028	Análise das Demonstrações Contábeis	A	CON	60	-	60
	6CON029	Auditoria	A	CON	120	-	120
	6CON030	Controladoria	A	CON	120	-	120
	6CON031	Perícia Contábil	1S	CON	30	-	30
	6CON032	Simulação Empresarial	2S	CON	30	-	30
	6CON033	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	A	CON	60	-	60
	6ECO079	Mercado de Capitais	1S	CON	30	-	30
	6CON034	Noções de Atuaria para Contadores	2S	CON	30	-	30
	6CON035	Controladoria Governamental	1S	CON	30	-	30
	6CON036	Contabilidade de Entidades Diversas	A	CON	60	-	60
	6ECO080	Finanças Empresariais	2S	CON	30	-	30
	6TCC408	Trabalho de Conclusão de Curso II - Monografia	1S	CON	-	150	150
	6EST428	Estágio Supervisionado	A	CON	-	240	240
Soma da carga horária da série					600	390	990

Total de horas da matriz curricular	2.850
Atividades Acadêmicas Complementares (AAC)*	150
Carga Horária Total a ser integralizada pelo aluno	3.000
* Disciplinas Especiais e outras atividades conforme Instrução de Serviço do Departamento.	

Fonte: Matriz curricular - UEL