



Percepção dos discentes do curso de Ciências Contábeis do uso de SRE e ensino tradicional dentro do contexto do ensino remoto.

Resumo

Por conta da pandemia da COVID-19, foi necessário se adaptar a modalidade de oferta dos cursos de graduação, assim implantando o ensino remoto emergencial, que foi o método adotado pela IES estudada. O objetivo da pesquisa é investigar a percepção dos discentes do primeiro ano do curso de ciências contábeis em relação ao uso do SRE e o ensino tradicional dentro do contexto do ensino remoto emergencial. A fim de contribuir para que seja possível se ter uma melhor compreensão sobre a percepção dos discentes em relação a formas de ensino num cenário de pandemia e auxiliar os docentes da área contábil e coordenadores/gestores dos cursos para que escolham as melhores ferramentas para aplicar a graduação. A coleta de dados ocorreu no ano letivo de 2020, com alunos do primeiro ano na disciplina de contabilidade introdutória, utilizando o método de quase-experimento, essa turma foi dividida arbitrariamente em dois grupos, cada grupo recebeu um material distinto. A amostra analisada de 43 alunos matriculados no curso, que executaram as atividades em momento síncrono, e destes 24 participaram de todas as etapas da pesquisa, respondendo aos dois questionários, o primeiro ao concluírem a atividade síncrona e o segundo após cinco meses de participação na modalidade de ensino remoto emergencial. O principal resultado da pesquisa é que o método SRE provou ser o preferido dos alunos sujeitos a pesquisa, juntamente com outros pontos que se destacaram, como um feedback mais rápido que acaba ajudando tanto o aluno quanto o professor. Além de tornarem as aulas mais divertidas, criaram uma maior interatividade em sala de aula e encorajaram os alunos a terem uma aprendizagem ativa, que eventualmente traduziu em resultados melhores.

Palavras Chaves: Ensino Remoto; Contabilidade; Sistema de Resposta do Estudante.

Linha Temática: Pesquisa e Ensino da Contabilidade.



1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

O ensino tradicional é considerado como um método a ser seguido por qualquer instituição de ensino, pois, ainda nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são predominantemente usados métodos que adentram o ensino tradicional, principalmente no ensino contábil. Segundo o estudo de Gilioli, Cassaro, Santos, Amaral, Cardoso & de Benedicto (2016) a metodologia mais utilizada pelos docentes seria a aula expositiva chegando em 36% dos respondentes dentro desse ambiente acadêmico contábil. Mas o que seria esse ensino tradicional dentro desse contexto?

Segundo Mizukami (1986) o ensino tradicional é uma abordagem onde o aluno vai adquirir informações ou conhecimento por meio do professor que normalmente traz conteúdo de forma pronta e o aluno limitadamente tem que escutá-lo e executar atividades propostas pelo educador. Implicitamente nesse formato se entende que o professor é o agente e o aluno o ouvinte.

Dessa forma, como observado no estudo de Gilioli et al (2016) pode-se dizer que o “ensino tradicional” é a forma mais comum de aprendizagem e que prevalece até o presente momento. Onde se caracteriza como: Professor na frente da sala, monólogo, dúvidas. Muitos já chegaram a contestar a qualidade e os pontos fracos que o ensino tradicional revelou através da história, mas o maior desafio foi encontrar um substituto válido para ser o seu sucessor.

Nas últimas décadas, a tecnologia foi se desenvolvendo, tendo assim uma súbita “evolução”, trazendo a possibilidade de ser criado o que chamamos de ensino a distância (EAD). Portanto observou-se que a presença física do aluno não é necessária considerando a quantidade de imersão apresentada pela tecnologia na contemporaneidade, fazendo com que a tecnologia se tornasse um grande potencial e aliada da aprendizagem, possibilitando a adaptação do método antigo para se encaixar nos tempos atuais. Pois segundo Arredondo (1999) como citado por Maia (2003, p.76) “Separação professor/aluno: afastamento entre professor e aluno que impede o contato direto, condição necessária na relação ensino/aprendizagem, segundo o modelo tradicional (presencial)”.

O estudo de Capelletti (2014) apresenta o ensino a distância como um método jovem revelou a existência de obstáculos como a infraestrutura local e o perfil do aluno. Além disso, o autor demonstra que esta modalidade de ensino não está pronta para substituir o ensino presencial, porém, mostrou um grande potencial, pois ele apresenta uma grande vantagem, como a acessibilidade ao conhecimento. A ideia de poder acessar conhecimento especializado com profissionais da área a qualquer hora e em qualquer lugar é uma grande vantagem dessa modalidade de ensino.

Segundo Jardim e Cecílio (2013) outro ponto positivo são as diversas formas de exploração da tecnologia educacional como ferramenta de ensino, que apresenta um método adaptativo de ensino, fazendo com que o ensino se torne algo mais atrativo ao aluno. Desse modo, subentende que o estudo é considerado algo cansativo, sendo necessário conectá-lo a uma forma mais leve e divertida de aprender, trazendo um ponto de equilíbrio que maximize a aprendizagem e satisfação.

No ano de 2020, houve um evento imprevisível, a disseminação do COVID-19, considerada como uma “doença infecciosa” pela folha informativa da Organização Pan Americana de Saúde (OPAS, 2020?), e com o seu rápido avanço, foi inevitável o início de uma quarentena, e estabeleceu como medida de prevenção o distanciamento social e a dispersão de lugares densamente populosos, afetando então uma das maiores fontes de aglomeração, as instituições de ensino. Por consequência das políticas públicas ao enfrentamento ao vírus, nessa mesma época o ministério da educação publicou pela portaria Nº 343 que determinava a suspensão das aulas presenciais.

Um obstáculo foi apresentado, o módulo de ensino que necessitava a presença física dos



seus membros viu-se em uma situação em que esse encontro era impossibilitado. Como adaptação adotou-se a forma de ensino remoto emergencial, justamente para se aproveitar da sua dinâmica que foi a maneira que estava disposto na portaria N° 343, porém como previamente dito as intuições de ensinos de superior (IES) públicas ainda não estavam preparadas para uma transição dessa magnitude e em tão pouco tempo, por conta disso a oferta não era suficiente para suprir a demanda, o que causou uma necessidade de evolução e desenvolvimento na área, como prova disso, podemos citar eventos online que ocorreram nos canais virtuais de diversas IES, com treinamentos sobre as plataformas e ferramentas utilizadas no ensino remoto para promover a capacitação emergencial aos docentes e discentes das IES.

Por conta dos recentes eventos de pandemia da COVID-19, foi necessário desenvolver e adaptar a modalidade de oferta dos cursos de graduação assim implantado o ensino remoto emergencial, método esse adotado pela instituição de ensino superior estudado. Dentro do ensino remoto, há dois meios de comunicação entre os participantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: o Síncrono em que a comunicação acontece em tempo real e o Assíncrono em que a comunicação pode ser realizada em qualquer horário e ambiente (Paiano, 2007).

Dessa forma o ensino remoto trouxe, grandes mudanças, pois, os docentes que antes eram acostumados com o ensino tradicional, teriam que ministrar aulas de modo virtual, e por possuir, pouca experiência por parte da área de ensino virtual, os docentes tiveram que enfrentar muitos desafios e dúvidas, sendo uma delas a metodologia de ensino.

Para tanto no contexto do ensino remoto emergencial na educação contábil faz se necessário investigar se os quizzes utilizados para promover a interação do aluno por meio do método Sistema de Resposta do Estudante (SRE) se tem a melhor resposta em comparação com as aulas expositivas e slides, analisando a preferência e o desempenho dos estudantes. Assim como essa experiência ou implementação afeta no ensino-aprendizagem desses alunos no contexto do ensino remoto emergencial.

O objetivo da presente pesquisa busca investigar a percepção dos discentes do primeiro ano do curso de ciências contábeis em relação ao uso do SRE e o ensino tradicional dentro do contexto do ensino remoto emergencial.

Neste estudo é considerado ensino tradicional, quando o docente trabalha com aulas expositivas como forma de monólogo, já a metodologia ativa, seria uma metodologia interativa que tem como ponto chave a participação ativa do discente nas aulas, utilizando ferramentas *clickers* como forma de *feedback* e também considerado um momento de entretenimento-aprendizagem, com o auxílio de tecnologias virtuais.

A presente pesquisa se justifica diante da grande importância de ver como o ensino online pode se utilizar de metodologias diferenciadas, comparado ao ensino tradicional visando uma possível melhora no processo de aprendizagem. O ensino remoto ganhou uma grande representatividade com a pandemia da Covid – 19, e com isso existe a necessidade que haja cada vez mais pesquisas e *feedbacks* que investiguem os variados tipos de ferramentas digitais, com a finalidade de promover um ensino de qualidade e ajudar as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem.

O presente estudo visa contribuir para que as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem na área contábil tenham uma melhor compreensão sobre a percepção dos discentes em relação a formas de ensino dentro de um cenário de pandemia. Buscando direcionar as tendências em relação às metodologias adotadas dentro de uma sala de aula, mostrando o SRE como um método interativo de ensinar contabilidade, de modo a estimular que mais docentes utilizem em suas disciplinas da área contábil e ser repensado pelos coordenadores/gestores dos



cursos em implantar ou incentivar mais o uso dessa ferramenta pelo corpo docente em sua IES.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino passa por algumas mudanças seja, para melhorar a maneira de ser transmitido o conteúdo, quanto para uma flexibilidade para o receptor do ensino. Isso pode ser percebido quando falamos do ensino tradicional (presencial) que segundo Paschoal e Silva (2017), “entende-se por abordagem tradicional de ensino em que o aluno não se prepara antes da aula e o professor ministra o assunto e, eventualmente, aplica uma atividade de fixação do conteúdo”. E quando falamos do ensino a distância, que foi uma grande mudança pois, segundo o Ministério da Educação/MEC (2018) o ensino a distância “é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Ou seja, houve uma mudança entre um modelo (presencial) de ensino em que os alunos precisam estar fisicamente em uma sala de aula e outro modelo (EAD) que os alunos não precisam estar necessariamente no mesmo local.

Outra grande mudança que ocorreu foi o ensino remoto emergencial (ERE), que foi um termo utilizado para um momento de restrições por conta da pandemia da COVID-19. Pois de acordo com Moreira e Schlemmer (2020) aconteceram as “restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais”. E para entendermos sobre a modalidade de ensino ERE apresentaremos, a seguir, as definições e as características do ERE encontradas na literatura.

Na hora de definir ensino remoto, Hodges (2020) ilustra a existência de um contraste entre o ensino que foi desde o início planejado e desenvolvido para serem online e o ensino remoto emergencial. Ele define o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma troca temporária por conta de circunstâncias diferentemente da Educação a Distância (EAD), promovendo um objetivo primário não de recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim providenciar um acesso temporário a educação, de uma maneira rápida e confiável. Moreira e Schlemmer (2020) definem o ensino remoto emergencial, “[...] como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo”. (p.8)

Por conta da transição para a realidade digital, devido a pandemia, Moreira, Henriques, Barros (2020) abordam que após a suspensão das aulas presenciais gerou necessidade a migrar para o online, o que ocasionou transferência de metodologias e práticas educacionais a essa realidade, além disso docentes tiveram que aprender utilizar plataformas online de videoconferências como Skype, Google Meet, Zoom e também as plataformas de aprendizagem como o Moodle, Google Classroom, Microsoft®Teams.

Dentro desse contexto de ensino remoto emergencial existe a forma de comunicação síncrona e assíncrona. Paiano (2007), define a comunicação síncrona como, um meio de comunicação virtual em que todos precisam estar conectados em tempo real , ou seja, a uma forma de interação entre os participantes que a mensagem é recebida e consecutivamente respondida, se referindo então a interação por videoconferências, apresenta que assíncrona, é um meio de comunicação em que os participantes não precisam estar conectados ao mesmo tempo, ou seja, pode ocorrer em um momento que o participante tem uma disponibilidade de horário, se referindo geralmente a atividades acadêmicas programada.



Borges e Ribeiro (2020) afirmam que nessa transição do presencial ao remoto, a internet foi primordial para promover o processo de ensino- aprendizagem, além disso afirmam que o bom uso dos momentos síncrono e assíncrono conseguem transmitir e abordar os conteúdos aos estudantes e proporcionar melhorias na comunicação entre as partes.

E retornando ao contexto inserido do nosso trabalho, outro estudo realizado por Bezzer et al. (2020) apresenta os cenários das universidades estaduais, destaca que foi gradativo a oferta e transição do ensino presencial ao remoto por conta da não existência de estrutura e falta de capacitação das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem no momento que começou a pandemia, assim existiu a necessidade de estudos e planejamentos para criar essa oferta do Ensino remoto emergencial nas universidades estaduais.

2.2 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E CONTABILIDADE: REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES

Observou-se a área temática estudada que os números de pesquisas sobre ensino remoto ainda são poucos, tendo em vista que o tema passou a ser predominante no ano de 2020 em razão da pandemia. Como tais eventos são considerados recentes e dos poucos estudos existentes menos ainda são os que fazem uma conexão entre ensino remoto e a contabilidade, no entanto foram encontrados os artigos apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1. Revisão teórica englobando os assuntos ensino remoto e contabilidade

| Autores | Objetivo | Conclusões |
|--|--|--|
| Santos, Campos, Sallaberry, & Santos. (2021) | Analisar a experiência, satisfação e interesse em relação a implantação do ensino remoto a estudantes de Ciências Contábeis de uma IES federal da região centro-oeste brasileira durante a pandemia. | Os professores precisam buscar diferentes metodologias e distintas TICs para reproduzir uma sala de aula presencial num ambiente virtual de aprendizagem, para que o aluno tenha maior interesse e satisfação com as aulas. |
| Sallaberry, Santos, Bagatoli, Lima & Bittencourt. (2020) | A pesquisa buscou investigar dentro de um contexto de isolamento social os efeitos em relação à adequação às práticas de docentes do curso de Ciências Contábeis. | Entre os achados, na perspectiva do docente, as dificuldades estão relacionadas à redução de tempo e, na percepção o discente, destacou-se a falta de motivação como um dos principais problemas. Contribuições evidenciou-se a adaptabilidade dos docentes em relação às dificuldades já enfrentadas antes da pandemia. |
| Sousa, Silva, Ferreira, Mendes, Barbosa et al. (2020) | Relatar o aprendizado diário do ensino remoto na disciplina Laboratório Contábil II em tempos de Pandemia através da exposição de experiências e suas adaptações. | A pesquisa mostrou que mesmo em um momento de urgência houve uma boa adaptação da instituição de ensino, e que as ferramentas que foram utilizadas, junto com a inovação metodológica, capacidade técnica e apoio institucional contribuíram para obtive êxito na experiência. |

De forma geral todos os artigos mostraram que durante esse período de ensino remoto emergencial, explicitou a necessidade de ter uma adaptação no ensino e acompanhar a percepção tanto dos docentes quanto dos discentes, e para isso é necessário mostrar como se porta as variadas metodologias dentro do ensino, auxiliando assim as instituições a se obter outras formas estratégicas de adequação em relação às metodologias.

2.3 SISTEMA DE RESPOSTA DO ESTUDANTE (SRE)





Segundo Martyn (2007) os Clickers compreendem o Sistema de Resposta do Estudante (SRE); Sistema de Resposta de Audiência (SRA); e Sistema de Resposta Pessoal (SRP). Recentemente Chambers (2020) também os classifica como um Sistema de Resposta de Sala de Aula.

Em sua introdução, Chambers (2020) aponta que os Clickers são ferramentas inovadoras na sala de aula e foram desenvolvidos para substituir outros modelos de resposta do estudante, como enquetes, levantar as mãos entre outros. Zhu (2007) define Clickers como um sistema de três passos, contendo um controle sem fio para que os alunos possam responder, um receptor para receber os sinais do controle e um programa instalado no computador do professor para que demonstre e gerencie as respostas e dados dos estudantes.

Porém na atualidade esses dispositivos podem ser substituídos por celulares como controle remoto, sites ou programas pré-estabelecidos que através da conexão com a Internet entregue e receba informação conectando o celular ao dispositivo de escolha do professor (celular, notebook, computador) e simultaneamente analisam e apresentando as respostas e os dados dos estudantes.

Atualmente existem alguns grandes sites e programas que simulam o funcionamento de Clickers, como por exemplo, o Kahoot, o Polleverywhere e também o objeto dessa pesquisa, o Quizzes. Bojinova & Oigara (2013) citam que tais ferramentas são de fácil entendimento, trazendo como resultados o aumento de engajamento e motivação em sala de aula, podendo ser utilizado em qualquer nível escolar.

De acordo com os estudos de Martyn (2007), no contexto estadunidense os Clickers têm ganhado popularidade na graduação por promover a interatividade a medida que aumenta o interesse dos alunos sobre os temas abordados e o aumento da participação dos alunos em sala de aula nas discussões propostas pelos docentes. Tendo vista que os clickers garantem aos alunos o anonimato e aos professores permitem baixar e gravar os resultados da atividade proposta.

Nasu & Afonso (2018) relatam que a utilização do SRE no ensino contábil está relacionada a corrente teórica educacional denominada Aprendizagem Ativa, sendo assim podemos dizer que “o papel do SRA como metodologia ativa no ensino contábil é o de estimular maior participação dos alunos nas aulas e nutrir a motivação discente requerida por um processo de educação de excelência.” (Nasu & Nogueira, 2019).

Sendo a interatividade um ponto importante na educação, podemos destacar que o uso do SRE se torna cada vez mais útil para ter uma melhor interatividade dentro de sala de aula. Nasu, Afonso & Nogueira (2016) afirmam que o sistema da SRE facilmente estimula uma maior interação em sala de aula. E consequentemente uma maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno auxiliando para tornar o processo educativo mais significativo. Assim sendo, chegam à conclusão de que, seguindo tal raciocínio, a utilização do SRE é essencial para atestar interações e discussões acerca do conteúdo.

Portanto as metodologias ativas ou aprendizagem ativa serve para melhorar o processo ensino - aprendizagem, pois, Berbel (2011) define que essas metodologias se “baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” dessa forma somando essa ideia que induz ao aluno ser mais protagonista do processo de aprendizagem.

2.4 SRE E CONTABILIDADE: REVISÃO DE ESTUDOS ANTERIORES





O SRE é um método existente há bastante tempo no ensino ativo do exterior, pois segundo Zhu (2007) o SRE começou a ser utilizado a partir da década de 80, portanto pode-se dizer que o SRE tem uma grande popularidade no exterior. No entanto no Brasil o SRE é considerado como um método recente e de pouca utilização dentro da aprendizagem ativa de ensino, isso pode ser percebido, pois existem poucos estudos no âmbito nacional sobre o SRE.

Por isso que dentro do nicho que é SRE e Contabilidade existem três principais autores nacionais predominantes, que são Nasu, Afonso e Nogueira. Dessa forma na próxima tabela elencamos algumas pesquisas desses autores e suas contribuições:

Tabela 2. Revisão teórica de SRE e contabilidade

| Autores | Objetivos | Conclusões |
|--|--|---|
| Nasu, Afonso & Nogueira (2016) | Analisar a percepção de alunos de Ciências Contábeis ao uso de SRE dentro do processo de ensino e aprendizagem. | Dentro do processo educacional, o SRE auxilia os estudantes beneficemente, trazendo satisfação em seu uso e maior envolvimento. |
| Nasu (2017) | Analisar a influência do SRE sobre o desempenho acadêmico e a satisfação dos estudantes de graduação em ciências contábeis | Os achados são que os SRE não aumentam o desempenho dos alunos; que sim pelos resultados os alunos demonstram mais satisfeitos em relação ao ensino tradicional. |
| Nasu & Afonso (2018) | O artigo procura investigar a percepção dos alunos de Contabilidade sobre o uso do Sistema de Resposta do Estudante (SRE) no processo educacional. | SRE aprimora o processo educativo. Portanto, docentes podem utilizá-lo a fim de encorajar maior envolvimento e postura ativa dos alunos, além de proporcionar um ambiente diferenciado do ensino tradicional. |
| Nasu & Nogueira (2019) | O estudo objetiva analisar as percepções dos alunos de Ciências Contábeis acerca dos modelos Plickers e SRA baseado em Internet (Kahoot!) | SRAs fornecem feedback rapidamente, tornam as aulas divertidas e criam maior interatividade em sala de aula. Estudo deles destacam-se os seguintes pontos: que reforça-se que os SRAs podem trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem; que esses achados podem ajudar professores e instituições a tomarem decisões sobre qual modelo de SRA podem adotar. |
| Gilini, Silva, Fontana & Nogueira (2020) | Verificar se o estilo de aprendizagem do estudante está associado ao seu nível de satisfação com o uso do Sistema de Resposta do Estudante (SRE) | Que os estilos de aprendizagem predominantes são: Ativo, Visual, Sensorial e Sequencial. E os resultados demonstram que os estudantes estão satisfeitos com o uso dos SRE's da pesquisa e que a satisfação com a utilização das ferramentas não está associada ao estilo de aprendizagem dos alunos. |

Os artigos acima demonstram que o SRE, como metodologia ativa contribui muito para que haja mais interação dentro de um ambiente de ensino, gerando grande satisfação para os discentes quando utilizado, pois, assim estimula a maior participação dos mesmos, onde pode ser motivo de aumento de desempenho ou não, sendo o SRE um aliado para a aprendizagem.

3 METODOLOGIA PROPOSTA





3.1 CONTEXTO DOS PARTICIPANTES E SRE

A análise descritiva, Segundo Gil (2002, p.42), tem a funcionalidade de “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Portanto a presente pesquisa se caracteriza como descritiva, pois visa analisar e determinar o perfil da população em estudo e a percepção dos discentes em relação ao uso do SRE. Para a coleta de dados foi utilizado uma abordagem qualitativa para determinar a percepção dos grupos em relação aos materiais, enquanto para a análise de dados foi utilizado uma abordagem quantitativa para quantizar a satisfação e o desempenho dos alunos.

Para o desenvolvimento do estudo, participou o corpo discente da turma do primeiro ano do curso de Ciências Contábeis do período matutino de uma IES pública do estado do Paraná, a pesquisa contemplou a disciplina denominada Contabilidade Introdutória, e o conteúdo abordado no momento da pesquisa foi Demonstração do Resultado do Exercício (DRE). Os estudantes participantes da pesquisa estão no primeiro ano da graduação e não tiveram contato prévio na graduação com o ensino presencial, assim justifica-se a escolha da amostra selecionada para compor o presente estudo. A turma analisada, possuía 43 alunos ativos e matriculados no curso de Ciências Contábeis, que semanalmente participavam da disciplina referida anteriormente.

Como a pesquisa foi feita durante um período de pandemia, e as aulas estavam acontecendo de modo remoto, onde todos os alunos da turma estudada utilizaram de seus meios tecnológicos (celulares, notebooks, tablets etc.) para a implementação do presente estudo. Para o estudo foi utilizado o Quizzes (<https://quizizz.com/>) como SRE no momento síncrono, e aula expositiva convencional no formato assíncrono, ou seja, uma aula gravada, como método de comparação.

O estudo foi realizado durante o 2º bimestre do ano letivo de 2020, a aplicação do quase-experimento ocorreu em duas horas aula com duração aproximadamente de 60 minutos. De acordo com Martins e Théophilo (2016) um quase-experimento é a “aplicação do método experimental (experimento) em situações em que não é possível atingir o mesmo grau de controle dos delineamentos experimentais autênticos”, portanto a pesquisa se utilizou do método quase-experimental, pois os grupos foram escolhidos de forma aleatória onde não possui um controle sobre as variáveis da pesquisa. Para tal, a turma foi dividida arbitrariamente em dois grupos, “Grupo A” e “Grupo B”, cada grupo recebeu um material distinto. Devido à natureza da nossa pesquisa, foi concluído que tal método seria o ideal pelo fato de que não foi factível um domínio similar ao de um experimento e em razão de que foram propiciados ambos os materiais para ambos os grupos posteriormente em virtude de proporcionar igualdade de conteúdo.

Assim sendo, por meio do uso da ferramenta Google Classroom o “Grupo A” foi composto por 21 participantes e o “Grupo B” possuía 22 participantes. O “Grupo A” foi o grupo em que utilizamos o SRE, em um momento síncrono de aproximadamente 120 minutos através das plataformas online do Google Meet como aplicativo de comunicação e a plataforma Quizzes onde foram feitas perguntas e respostas referentes à matéria estudada. Já o “Grupo B” recebeu um link com uma aula expositiva gravada previamente também de aproximadamente 120 minutos referente à mesma matéria explorando um momento assíncrono através do próprio sistema Google Classroom.

A utilização dos aplicativos e sistemas Google Classroom e Google Meet foram definidas devido a institucionalidade das ferramentas por predeterminação da universidade para ser o padrão no momento de aulas na modalidade ensino remoto emergencial, resultado da quarentena referente ao vírus COVID-19.



3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Após realizado o quase-experimento, os estudantes responderam o primeiro questionário que foi repassado para os dois grupos, para que assim fosse possível coletar dados para análises do presente estudo.

A presente pesquisa tem como base o estudo de Nasu e Nogueira (2019), dessa forma o questionário foi separado em três partes: a primeira parte coleta das características sociodemográficas dos estudantes, tais como, gênero, idade, renda familiar, mercado de trabalho e tempo dedicado aos estudos; a segunda parte contempla questões de múltipla escolha relacionadas a matéria estudada visando uma análise de desempenho; e na última parte contém 10 questões sobre a experiência com os métodos. As afirmativas utilizadas foram as mesmas do estudo de Nasu e Nogueira (2019) para medir a percepção dos alunos acerca dos métodos em relação a 10 aspectos, sendo eles: Compreensão, Interatividade, Preparação, Comparecimento, Feedback, Aprendizagem Ativa, Foco, Diversão, Aprofundamento e Aprendizagem. Utilizou-se a escala Likert para captar a percepção dos discentes que atribuíram notas de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo totalmente).

Os dois grupos responderam o questionário descrito acima que ficou disponibilizado por 24 horas no classroom da matéria correspondente, com tempo hábil de 15 minutos para ser respondido, pois segundo as resoluções da IES estudada, uma das diretrizes do ensino remoto emergencial é garantir que haja flexibilização de tempo para que contemple maior número possível de pessoas, e os estudantes puderam escolher o momento mais conveniente para cada um responder.

Alguns questionários possuíam *missing* em questão por falta de informações, relação a dados sociodemográficos, porém como não alteraria o objetivo principal da análise dessa coleta de dados não foi necessário desconsiderá-las. Do total de 43 respondentes, foi possível a validação de 31, representando assim uma taxa de 72,10% da população a ser analisada. Das respostas validadas 16 pertenciam ao grupo A e 15 pertenciam ao grupo B.

Essa pesquisa é categorizada como longitudinal, os mesmos sujeitos são estudados sobre dois períodos, aplicamos mais um questionário semelhante ao primeiro, após 5 meses (maio/2021) para constatar se a percepção dos discentes mudou ou se permaneceu semelhante ao que foi constatado em dezembro de 2020.

O segundo questionário contém duas partes: a primeira parte coleta características sociodemográficas dos alunos, tais como, gênero e idade. Depois, na segunda parte contém 10 questões sobre a experiência com SRE e mais 10 questões sobre a experiência com aulas gravadas e slides e essas afirmativas foram elencadas do estudo de Nasu e Nogueira (2019). Esse questionário foi disponibilizado no classroom da disciplina por 36 horas, realizando um convite aos discentes para participar da pesquisa durante uma aula de abril destinando um tempo para que eles respondessem, o tempo investido de resposta para esse questionário era de 10 minutos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Ressaltando que esse estudo é uma replicação do artigo “Celulares a postos? Estudo sobre a percepção de alunos de ciências contábeis acerca do sistema de resposta de audiência (SRA)” dos autores Nasu e Nogueira (2019). Assim a “Tabela 3” foi obtida por meio do “Questionário 1”, com uma população composta por 43 pessoas, porém foi validada uma amostra de 31 respondentes. Nessa tabela se encontra características qualitativas que são sexo e trabalho formal e quantitativas que são idade e horas de estudos. Na tabela 3 observamos que 61,29% da amostra é do sexo



masculino e 38,71% são do sexo feminino, ou seja, dentro desse grupo existe mais representatividade masculina. Já a característica de trabalho formal foi possível observar que 35,48% não estavam em atividade, 16,13% relataram que estão fazendo estágio, 12,90% que estariam em um trabalho integral e por fim 35,48% em um trabalho de meio período, ou seja, mais de aproximadamente 65% dos respondentes que estão cursando o primeiro ano do curso de ciências contábeis possuem trabalho formal ou estágio.

Dentro das características quantitativas podemos observar que a média de idade dos estudantes é de aproximadamente, 20 anos, com mediana de 19 anos resultando que são pessoas jovens que cursam ciências contábeis no turno matutino, porém como a amostra são alunos do primeiro ano da graduação isso é natural. Olhando para horas de estudos tem-se a média de 17 de horas semanais com a mediana de 15 horas, dessa forma se tem em média 2 horas de estudo por dia o que é natural para grupo estudado por conta de terem mais disponibilidade de tempo, considerando que apenas 12,9% da amostra trabalha em tempo integral.

Tabela 3. Informações sociodemográficas da Amostra

| Qualidades qualitativas | Frequência | Porcentagem |
|-------------------------|------------|-------------|
| Sexo | 31 | 100% |
| Feminino | 12 | 38,71% |
| Masculino | 19 | 61,29% |
| Trabalho formal | 31 | 100% |
| Sem atividade | 11 | 35,48% |
| Estágio | 5 | 16,13% |
| Trabalho integral | 4 | 12,90% |
| Trabalho meio período | 11 | 35,48% |

| Qualidades quantitativas | Média | DP | Máximo | Mediana | Mínimo | |
|----------------------------|---------|--------|--------|---------|--------|-------------|
| Idade | 20,1481 | 2,7274 | 31 | 19 | 18 | missing = 4 |
| Horas de estudos na semana | 17,07 | 14,11 | 54 | 15 | 1 | missing = 2 |

Segundo Munhoz (2004, p. 52) “a descrição do termo desempenho envolve a dimensão da ação e, o rendimento é o resultado de sua avaliação, expresso na forma de notas ou conceitos obtidos pelo sujeito em determinada atividade”, Portanto em seguida, a primeira parte do questionário teve como intuito demonstrar o desempenho entre o momento tradicional e interativo. Isso pode ser observado na “Figura 1” que mostra questões nomeadas de Q1 a Q8. Destaca-se que as questões “Q2” e “Q4” apresentaram o mesmo número de acertos, já as outras houve diferença no número de acertos entre as duas modalidades. Porém podemos considerar que a maioria não demonstrou uma diferença relevante, ou seja, analisando essa parte do questionário constatamos que tanto o momento interativo quanto o tradicional não apresentou nenhuma diferença significativa entre si em relação ao desempenho dos discentes.

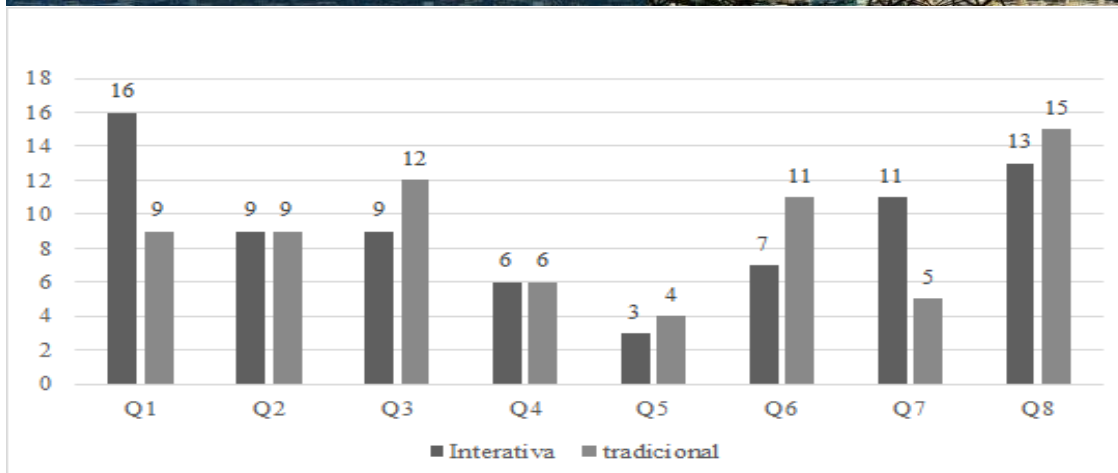


Figura 1. Comparação de Desempenho tradicional vs interativo

Na sequência, a terceira parte do questionário traz a estatística descritiva em relação à percepção dos alunos em relação aos métodos interativos e tradicionais. Pode-se notar na “Tabela 4” que essa parte possui dez questões nomeadas de A a J. Observamos que a média entre um método e outro está consideravelmente em equilíbrio, pois não apresenta muita diferença entre eles, vale ressaltar que para o método tradicional as questões E: fornecer feedback mais rápido; F: promover aprendizagem ativa; e I: tópicos de aprofundamento levaram uma média 8 e J: ajudar o aluno a aprender melhor com média 8,13 foram as que obtiveram notas médias mais elevadas. Já para o método interativo se obteve uma maior média que foi a letra E: fornecer feedback mais rapidamente com média 9, no entanto, assim como o outro método as médias se variam entre 7 a 8 respectivamente, em relação à questão A: confirmar a compreensão do conteúdo, pode-se perceber que se obteve a média de 7,53; 7,5 entre os dois métodos sendo assim foram semelhantes, ou seja, os dois são inconclusivos.

Tabela 4. Estatística Descritiva dos usos das metodologias na experimentação

| Questão | Sentença da questão | Tradicional | | | Interativa | | |
|---------|---|-------------|------|---------|------------|------|---------|
| | | n=15 | | | n=16 | | |
| | | Média | DP | Mediana | Média | DP | Mediana |
| A | Confirma a compreensão do conteúdo | 7,53 | 1,64 | 8 | 7,5 | 1,46 | 8 |
| B | Cria maior interatividade em sala de aula | 7,27 | 2,25 | 8 | 8,69 | 1,4 | 9 |
| C | Incentiva o aluno a se preparar para a aula | 7,67 | 2,41 | 8 | 7,94 | 1,84 | 8,5 |
| D | Encoraja o aluno a comparecer às aulas | 7,73 | 2,34 | 8 | 7,88 | 1,82 | 8 |
| E | Fornece feedback mais rapidamente | 8 | 2,39 | 8 | 9 | 1,03 | 9 |
| F | Promove a aprendizagem ativa | 8 | 2,45 | 9 | 8,31 | 1,7 | 9 |
| G | Incentiva o aluno a se manter alerta e focado na aula | 7,67 | 2,35 | 8 | 7,69 | 1,62 | 8 |
| H | Torna as aulas divertidas | 7,8 | 2,73 | 8 | 8,44 | 2,06 | 9 |
| I | Ajuda o professor a determinar quais tópicos precisam de aprofundamento | 8 | 2,75 | 9 | 8,81 | 1,22 | 9 |
| J | Ajuda o aluno a aprender melhor | 8,13 | 1,81 | 9 | 8,5 | 1,67 | 9 |



A Tabela 5 foi obtida pelo segundo questionário, contendo as questões de A a J, onde abordam ambos os métodos analisados, portanto pela estatística descritiva observamos que as médias apresentadas pelos discentes em relação a sua preferência temos por resultado o método tradicional que apresentou um ponto a menos em comparação com o interativo (SRE), consequentemente demonstra que a metodologia ativa tem ampla preferência na maioria das questões perguntadas. Diante disso, a questão que se sobressai no método tradicional é a questão “A” que tem uma média de 8,63, a única questão com média acima dos 8 pontos, com restante das questões com média menor, em torno de 7 ou 6.

Já na abordagem interativa (SRE) a grande maioria das questões obtiveram uma média de 8 a 9 pontos, às questões que se destacaram foram “E” e “F”, isso comprova a semelhança entre os resultados desse estudo com o estudo de Nasu & Nogueira (2019) “Estes achados sustentam que os SRAs tornam as aulas divertidas, criam maior interatividade em sala, promovem feedback rápido e encorajam a aprendizagem ativa”, provando que esse tipo de ferramenta promove esses quatro pontos. Ressaltando que nas questões “A” e “D” tanto o método tradicional quanto o interativo obtiveram médias semelhantes, concluindo que na compreensão de conteúdo e encorajar aos alunos a comparecer às aulas não há diferença entre os dois métodos, ou seja, se torna inconclusiva em relação a esses dois pontos.

Tabela 5. Estatística descritiva em relação ao uso das metodologias

| Questão | Sentença da questão | Tradicional N=24 | | | Interativa N=24 | | |
|---------|---|------------------|------|---------|-----------------|------|---------|
| | | Média | DP | Mediana | Média | DP | Mediana |
| A | Confirma a compreensão do conteúdo | 8,63 | 1,41 | 9 | 8,58 | 1,21 | 8,5 |
| B | Cria maior interatividade em sala de aula | 6,33 | 2,88 | 7 | 8,71 | 1,92 | 9 |
| C | Incentiva o aluno a se preparar para a aula | 7,25 | 2,13 | 7 | 8,46 | 1,44 | 8 |
| D | Encoraja o aluno a comparecer às aulas | 7,25 | 2,23 | 8 | 7,83 | 2,01 | 8 |
| E | Fornece feedback mais rapidamente | 7,17 | 2,43 | 7,5 | 9,42 | 1,02 | 10 |
| F | Promove a aprendizagem ativa | 7,67 | 2,5 | 8 | 9 | 0,93 | 9 |
| G | Incentiva o aluno a se manter alerta e focado na aula | 6,63 | 2,99 | 8 | 8,5 | 1,35 | 9 |
| H | Torna as aulas divertidas | 6 | 2,95 | 6 | 8,91 | 2,22 | 10 |
| I | Ajuda o professor a determinar quais tópicos precisam de aprofundamento | 7,17 | 2,9 | 8 | 8,92 | 1,47 | 9 |
| J | Ajuda o aluno a aprender melhor | 7,83 | 1,99 | 8 | 8,67 | 1,34 | 9 |

O questionário contempla perguntas aos estudantes, que estão apresentadas na Figura 2 onde denominamos de P1 (Quais das metodologias você prefere mais?), P2 (Quais das metodologias você acredita que melhora o seu desempenho?) e P3 (Os Quizzes era de Uso fácil?) em que se relacionava com a preferência, melhora de desempenho e seu uso tanto do método tradicional como interativo. Depois de coletar os dados podemos observar pela “Figura 2” que ao responderem a P1, cerca de 75% dos discentes que responderam o segundo questionário preferem a metodologia ativa, enquanto o tradicional obteve 25% da amostra como preferência.

Observa-se que na P2, 79,2% dos respondentes acreditam que a metodologia ativa ajuda no desempenho dos próprios contra 20,80% que acredita que o ensino tradicional melhora o seu desempenho. A P3 estava relacionada ao uso do quizzes, nesse caso que foi a ferramenta utilizada dentro do SRE para a experimentação, onde 95,8% sentem que esse tipo de sistema é fácil de ser utilizado contra 4,20% responderam que não.

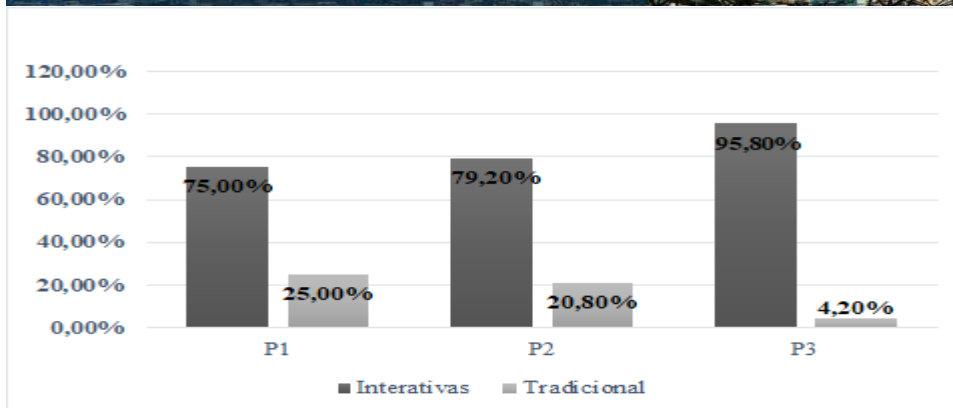


Figura 2. Preferência entre Interativo e Tradicional.

Pode-se concluir pelos dados obtidos do gráfico que os alunos tendem a preferir mais a metodologia ativa, ou nesse caso o SRE, devido a facilidade de uso e acreditarem que ajudam a aprenderem com mais facilidade e a se ter um melhor desempenho acadêmico.

Tabela 6. Comparação de dois momentos da pesquisa

| Questão | Tradicional N=9 | | | Tradicional N=9 | | | Interativa N=10 | | | Interativa N=10 | | |
|---------|--------------------|------|---------|--------------------|------|---------|--------------------|------|---------|--------------------|------|---------|
| | Média | DP | Mediana | Média | DP | Mediana | Média | DP | Mediana | Média | DP | Mediana |
| A | 7,8 | 1,93 | 8 | 9 | 1 | 9 | 7,2 | 1,75 | 7 | 8,5 | 1,18 | 8,5 |
| B | 7,7 | 1,64 | 7,5 | 6,44 | 2,96 | 7 | 8,5 | 1,72 | 9 | 9,3 | 0,82 | 9,5 |
| C | 8,3 | 1,89 | 9 | 7,44 | 1,88 | 7 | 7,7 | 1,95 | 8 | 8,5 | 1,35 | 8 |
| D | 8,5 | 1,65 | 8,5 | 7,33 | 2,06 | 8 | 7,5 | 1,72 | 8 | 7,44 | 1,67 | 7 |
| E | 8,7 | 1,42 | 9 | 6,67 | 1,80 | 6 | 8,8 | 1,14 | 9 | 9,2 | 1,32 | 10 |
| F | 8,7 | 1,64 | 9 | 8 | 1,73 | 8 | 8,1 | 2,02 | 8,5 | 8,9 | 0,74 | 9 |
| G | 8,5 | 1,35 | 8,5 | 6,78 | 3,15 | 8 | 7,3 | 1,70 | 7,5 | 8,6 | 1,35 | 9 |
| H | 8,5 | 2,32 | 10 | 6,44 | 2,46 | 7 | 8 | 2,40 | 8,5 | 8,7 | 1,95 | 9,5 |
| I | 9 | 1,33 | 9,5 | 7,33 | 2,45 | 8 | 8,7 | 0,95 | 9 | 8,9 | 1,45 | 9 |
| J | 8,6 | 1,51 | 9 | 7,56 | 1,42 | 7 | 8,3 | 1,89 | 9 | 8,1 | 1,52 | 8 |

Notas: A - Confirma a compreensão do conteúdo; B - Cria maior interatividade em sala de aula; C - Incentiva o aluno a se preparar para a aula; D - Encoraja o aluno a comparecer às aulas; E - Fornece feedback mais rapidamente; F - Promove a aprendizagem ativa; G - Incentiva o aluno a se manter alerta e focado na aula; H - Torna as aulas divertidas; I - Ajuda o professor a determinar quais tópicos precisam de aprofundamento e J - Ajuda o aluno a aprender melhor.

A Tabela 6 compara o mesmo grupo de pessoas que participaram tanto da coleta de dados no primeiro momento da pesquisa na data de 01 dezembro de 2020 quanto do segundo momento em 06 de maio de 2021. Destaca-se que o número de participantes na pesquisa do grupo do Tradicional que era de 15 estudantes foi reduzido a 9 estudantes e para essa tabela só usamos a parte correspondente a abordagem educacional na modalidade tradicional do questionário 2 para poder tabular e comparar com o primeiro momento, No tocante a modalidade Interativa foi utilizado o mesmo critério utilizando uma parte do questionário 2, sobre a modalidade interativa e a amostra de 16 estudantes passou para 10 que são esses que cumpriram esses critérios.

Observa-se que no tradicional a maioria das questões teve redução de nota do primeiro momento para o segundo, a única questão que aumentou a nota foi a questão A que se referia a compreensão do conteúdo onde antes a média era 7,8 e depois se obteve a média 9. E no interativo



praticamente todas as questões do primeiro momento aumentaram a média para o segundo, apenas na questão D: encorajar o estudante a compreender a aula e a questão J: ajudar o aluno a apreender melhor, que tiveram redução em relação ao primeiro momento.

5 Considerações Finais

Lembrando que o estudo ocorreu em um período de pandemia da COVID-19, onde o ensino tradicional foi transferido para o modo remoto, sofrendo mudanças e adaptações na maneira de se transmitir o conhecimento e aprendizagem dos discentes. Assim a presente pesquisa, buscou investigar a percepção dos discentes do primeiro ano do curso de ciências contábeis em relação ao uso do SRE e o ensino tradicional dentro do contexto do ensino remoto emergencial.

Tal objetivo foi cumprido, ao compararmos o método tradicional e interativo, podemos perceber que o SRE ganhou mais destaque em relação a preferência, apresentando outros pontos que se sobressaem em relação a ajudar tanto o aluno, quanto o professor. Por exemplo, a forma como tornam as aulas mais divertidas, criam uma maior interatividade em sala de aula, promovem um feedback mais rápido e encorajam os alunos a uma aprendizagem ativa, traduzindo assim em uma melhora em resultados. Ou seja, não somente observamos melhoras subjetivas, como satisfação e disposição, também observamos melhorar objetivas, como nota e aprendizado. Demonstrado pelos resultados dos formulários de satisfação foi possível a comprovação de que métodos ativos apresentam uma melhora em campos como motivação e desejo. Houve também uma leve melhora na área de desempenho, que mesmo com um aumento negligenciável corrobora para presunção de potencial como forma de ensino.

Esses resultados são condizentes com os estudos anteriores como dos de Nasu & Nogueira (2019) e Nasu, Afonso & Nogueira (2016) Nasu & Afonso (2018) que ressaltam a maior aprendizagem ativa, divertimento, interatividade e fornecimento rápido de feedback, além de auxiliar na concentração dos alunos. E está pesquisa apresentou os mesmos resultados de ampla preferência do SRE pelos alunos como nos estudos de Gilini, Silva, Fontana, & Nogueira (2020), Nasu (2017) e Nasu, Afonso & Nogueira (2016).

Destaca-se que como contribuição visamos trazer uma percepção aos discentes sobre ensino nos métodos testados, trazendo o resultado aos docentes e coordenadores de curso para que tenham uma gama de informações disponíveis para adaptar melhor o plano e métodos utilizados durante a graduação. A contribuição da presente pesquisa sobre a preferência dos discentes em relação aos métodos e ferramentas utilizadas no ensino consiga incentivar os docentes a optarem por adotarem o SRE em suas aulas tanto no modo remoto quanto quando voltarem as aulas presenciais. Tendo em vista a facilidade de utilizar SRE em celulares para que o ensino da contabilidade se torne mais prazeroso aos alunos.

Apresentamos algumas limitações deste estudo, sendo a mais impactante o fato de termos coletado dados de apenas uma turma do primeiro ano, isto significa que tivemos uma visão específica dessa turma ou daquela amostra de quantidade pequena, ignorando a perspectiva com possibilidade de variação de outras turmas considerando que na IES estudada contém duas turmas de primeiro no período noturno que não foram contempladas. Outra limitação foi o fato de no segundo momento da coleta o número de estudantes foi reduzido pois, ocorreu evasão de alguns estudantes e outros optaram por não participarem desta etapa da presente pesquisa. Deixamos como sugestão de pesquisas futuras: i) um estudo dos aspectos do desempenho como motivação e/ou outros fatores que poderiam interferir no desempenho promovido pelo o método do SRE; ii) realizar um estudo comparativo entre uso de variados clickers como kahoot em comparação ao



quizzes, buscando identificar qual se adequa mais a esse momento do modelo remoto; iii) realizar um estudo abordando o SRE em outras disciplinas e entre turmas de períodos diferentes para que assim se tenha uma abrangência maior na área contábil; e iv) realizar uma pesquisa abrangendo a utilização do SRE em diferentes cursos na área de negócios. Dessa forma, assim como a presente pesquisa, novos estudos da área contábil serão importantes para que cada vez mais traga um apoio na educação contábil.

Referências

- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências sociais e humanas*, 32(1), 25-40. Recuperado de <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>.
- Bojinova, E., & Oigara, J. (2013). Teaching and Learning with Clickers in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 154-165. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016407>.
- Borges, L., & Ribeiro, V. G. (2021). Do ensino presencial à adoção do ensino remoto emergencial em função da Covid-19:: experiência docente nas atividades acadêmicas de modelagem de vestuário. *Moda palavra e-periódico*, 14(32), 273-299. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/18599>.
- Capeletti, A. M. (2014). Ensino a distância: desafios encontrados por alunos do ensino superior. *Revista eletrônica saberes da educação*, 5(1). Recuperado de http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf.
- Bezerra, K. P., de Lima Costa, K. F., de Oliveira, L. C., Fernandes, A. C. L., de Carvalho, F. P. B., & de Sousa Rosso, I. C. A. (2020). Ensino remoto em universidades públicas estaduais: o futuro que se faz presente. *Research, Society and Development*, 9(9). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/343834061_Ensino_remoto_em_universidades_publicas_estaduais_o_futuro_que_se_faz_presente.
- Chambers, E. L. (2020). *Clicking for the Success of All Students: A Literature Review and Classroom Study Investigating the Possible Differential Impact of Clickers* (Doctoral dissertation, Arizona State University). Recuperado de https://repository.asu.edu/attachments/235861/content/Chambers_asu_0010N_20271.pdf.
- Sousa, R. L. C., da Silva, A. C., Ferreira, C. R., Mendes, D. F. H., Barbosa, E. A., Barbosa, J. F. M., ... & Braga, W. L. (2020). Ensino Remoto de Disciplina Prática em tempos de Pandemia. *Anais do Seminário de Atualização de Práticas Docentes*, 2(2). Recuperado de <http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/5800>.
- Santos, E. A., de Campos, G. H. F., Sallaberry, J. D., & Santos, L. M. R. (2021). Experiências com ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de ciências contábeis durante a pandemia da SARS-CoV-2: A study with undergraduate accounting students during the SARS-CoV-2 Pandemic. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), 356-377. DOI: <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (Vol. 4, p. 175). São Paulo: Atlas. Recuperado de



http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf.

- Gilini, D. F., da Silva, M. F., Fontana, W. G., & Nogueira, D. R. Relação entre os estilos de aprendizagem e o nível de satisfação com uso do sistema de resposta do estudante (SRE): Uma Análise com estudantes do curso de ciências contábeis. *Congresso ANPCONT*, 14. Recuperado de http://anpcont.org.br/pdf/2020_EPC374.pdf.
- Gilioli, A., Cassaro, M. C. A. C. A., Santos, F. A., Amaral, P. F., Cardoso, R. L., & de Benedicto, G. C. (2016). Ensino-aprendizagem na área da educação contábil: uma investigação teórico-empírica. *Journal on Innovation and Sustainability RISUS*, 7(3), 55-72. Recuperado de doi:<https://doi.org/10.24212/2179-3565.2016v7i3p55-72>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- JARDIM, L. A., & Cecílio, W. (2013). Tecnologias educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula. In *XI Congresso nacional de Educação-EDUCERE* (pp. 5139-5152). Recuperado de https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7646_6015.pdf.
- Maia, M. D. C. (2003). *O uso da tecnologia de informação para educação a distância no ensino superior* (Doctoral dissertation, FGV/EAESP). Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2463/74603.pdf>.
- Martyn, M. (2007). Clickers in the classroom: An active learning approach. *Educause quarterly*, 30(2), 71. Recuperado de <http://educationgroup.mit.edu/HHMIEducationGroup/wp0content/uploads/2011/04/Clickers.pdf>.
- Ministério da Educação.(2018). Perguntas Frequentes - O que é educação a distância? Recuperado de:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia>.
- Mizukami, M. D. G. N. (1986). Ensino: as abordagens do processo. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285594/mod_resource/content/0/ensino_as%20a_bordagens%20do%20processo.pdf.
- Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364. Recuperado por <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, 20(26). Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>.
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidisciplinar da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. (Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil) Recuperado de https://www.psiem.fe.unicamp.br/pf-psiem/hernandezmunhoz_aliciamaria_d.pdf.



- Nasu, V. H. Afonso, L. E., & Nogueira, D. R. (2016, September). O Uso do Sistema de Resposta do Estudante em Sala de Aula: Uma Análise sobre a Percepção dos Discentes do Curso de Ciências Contábeis. In *VII Congresso Nacional de Administração e Contabilidade-AdCont 2016*. Recuperado de <http://adcont.net/index.php/adcont/adcont2016/paper/viewFile/2163/611>.
- Nasu, V. H. (2017). *O efeito do sistema de resposta do estudante (SRE) sobre o desempenho acadêmico e a satisfação discente: um quase-experimento com alunos de Ciências Contábeis* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo). Recuperado de [doi:10.11606/D.12.2017.de-24032017-152131](https://doi.org/10.11606/D.12.2017.de-24032017-152131).
- Nasu, V. H., & Afonso, L. E. (2018). Professor, Posso Usar o Celular? Um Estudo sobre a Utilização do Sistema de Resposta do Estudante (SRE) no Processo Educativo de Alunos de Ciências Contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 12(2). Recuperado de <http://www.repec.org.br/repec/article/view/1811/1342>.
- Nasu, V. H., & Nogueira, D. R. (2019). Celulares a postos? Estudo sobre a percepção de alunos de ciências contábeis acerca do sistema de resposta de audiência (SRA). *Enfoque: Reflexão Contábil*, 39(1), 01-19. Recuperado de <https://doi.org/10.4025/enfoque.v39i1.45319>.
- Organização Pan Americana de Saúde. (2020?). Folha informativa sobre COVID-19. Recuperado de: <https://www.paho.org/pt/covid19>.
- Paiano, V. C. (2007). Investigando ferramentas síncronas e assíncronas na interação em educação a distância. Recuperado de http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2960/1/2007_Dis_VCPAIANO.pdf.
- Paschoal, L. N., Silva, L., & Souza, S. (2017, October). Abordagem flipped classroom em comparação com o modelo tradicional de ensino: uma investigação empírica no âmbito de teste de software. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)* (Vol. 28, No. 1, p. 476). Recuperado de <http://br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7576>.
- Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. (2020) Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Presidência da República. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Sallaberry, J. D., Santos, E. A., Bagatoli, G. C., Lima, P. C. M., & Bittencourt, B. R. (2020). Desafios docentes em tempos de isolamento social: estudo com professores do curso de Ciências Contábeis. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1-22. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24774/20461>.
- Zhu, E. (2007). Teaching with clickers. Center for research on learning and teaching occasional papers, 22, 1-8. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.388.6309&rep=rep1&type=pdf>.