



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Administração e Finanças

Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira

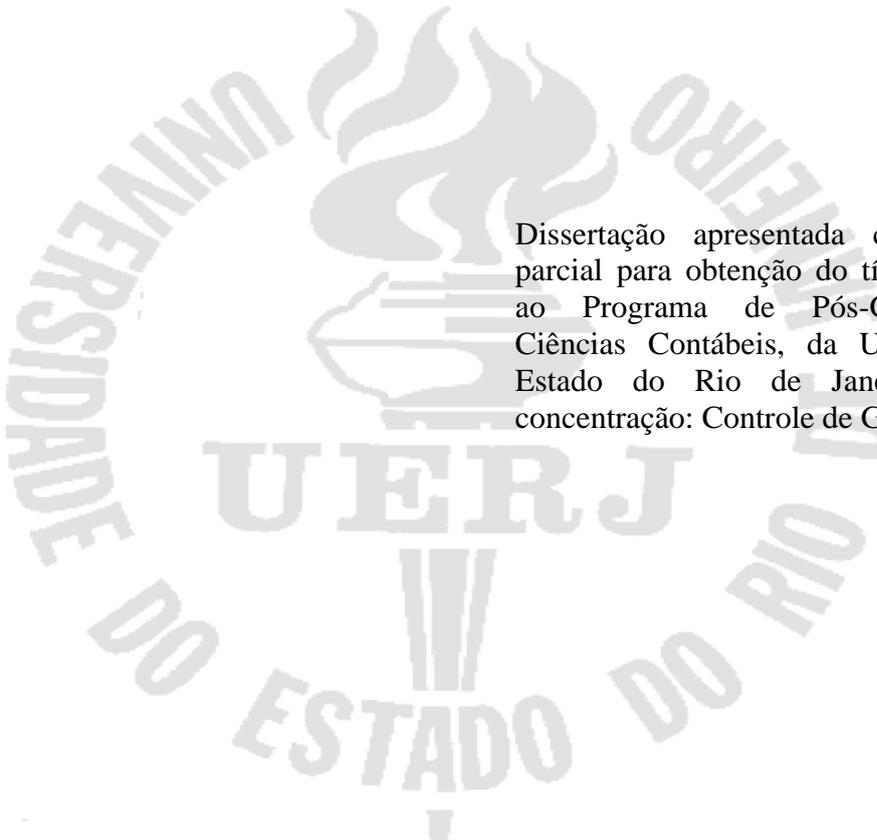
Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19

Rio de Janeiro

2023

Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira

Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/B

S587 Silveira, Igor da Cunha Ferreira Martins da.

Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em administração e contabilidade durante a pandemia da Covid-19 / Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira. – 2023.

78 f.

Orientador: Prof. Dr. Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Administração e Finanças.

Bibliografia: f. 62-73.

1. Educação a distância – Teses. 2. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação) – Teses. 3. Contabilidade – Teses. I. Tractenberg, Leonel Estevão Finkelsteinas. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Administração e Finanças. III. Título.

CDU 657:378

Bibliotecário: Fabiano Salgueiro CRB7/6974

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira

Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Finanças, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Controle de Gestão.

Aprovada em 16 de fevereiro de 2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg (Orientador)
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof. Dr. Tânia Maria de Oliveira Almeida Gouveia
Faculdade de Administração e Finanças - UERJ

Prof. Dr. Fernanda Filgueiras Sauerbronn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, família e amigos, que muito me apoiou. Sem eles, não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, um enorme agradecimento ao meu orientador Dr. Leonel Tractenberg, por sua atenção, disposição, pela oportunidade e pela confiança ao longo de toda essa etapa acadêmica.

A todos os professores do mestrado em ciências contábeis pela atenção e ensinamentos indispensáveis sem qual não teria sido possível a realização desse trabalho.

Aos meus colegas do mestrado. Agradeço por toda ajuda indispensável, pela disposição e companheirismo.

Aos demais colegas que adquiri no mestrado, que me ajudaram, pois sem ajuda não se consegue chegar a lugar nenhum.

Aos secretários, não só pela atenção durante todo o mestrado, como também na matrícula e no processo seletivo.

E por fim, a minha mãe, família, amigos e todos que acreditaram em mim.

Muito Obrigado!

A simplicidade é o último grau de sofisticação.

Leonardo da Vinci

RESUMO

SILVEIRA, Igor da Cunha Ferreira Martins. *Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19*, 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Entende-se como ensino colaborativo a modalidade de ensino que ocorre a colaboração de dois ou mais professores, que compartilham as atividades e tarefas de uma mesma disciplina para o mesmo grupo de alunos. O trabalho teve como objetivo analisar como o ensino colaborativo online tem sido aplicado nos programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19. Nesse trabalho, nós analisamos a visão de oito docentes de cursos de mestrado e doutorado desses programas que, durante a pandemia, ministraram aulas e disciplinas em colaboração com outros docentes. O estudo identificou as formas de ensino colaborativo utilizados pelos professores entrevistados, os principais benefícios, desafios e dificuldades que enfrentaram em relação à modalidade de ensino remoto ao durante a pandemia e o papel do ensino colaborativo durante esse processo.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Educação online. Ensino de contabilidade.

ABSTRACT

SILVEIRA, Igor da Cunha Ferreira Martins. *Benefits, challenges, and dilemmas of online collaborative teaching postgraduate programs in Administration and Accounting during the Covid-19 pandemic*, 2023. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Administração e Finanças, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Collaborative teaching is understood as the teaching modality in which two or more teachers collaborate, and share the activities and tasks of the same discipline for the same group of students. The objective of this work was to analyze how online collaborative teaching has been applied in graduate programs in Business Administration and Accounting during the Covid-19 pandemic. In this work, we analyzed the point of view of eight professors of master's and doctoral courses in these programs who, during the pandemic, taught classes and disciplines in collaboration with other teachers. The study identified the forms of collaborative teaching used by the interviewed teachers, the main benefits, challenges, and difficulties they faced with the remote teaching modality during the pandemic, and the role of collaborative teaching during this process.

Keywords: Collaborative teaching. Online education. Accounting teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas de pós-graduação de Administração e Contabilidade do Estado do Rio de Janeiro.....	33
Quadro 2 - Roteiro das entrevistas.....	35
Quadro 3 - Filiação institucional dos docentes.....	37
Quadro 4 - Disciplinas ministradas colaborativamente.....	37
Quadro 5 - Relação entre os objetivos específicos e questões da pesquisa.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
Covid-19	Doença por Coronavírus – 2019
DO	Doutorado Acadêmico
DP	Doutorado Profissional
EaD	Educação a distância
EC	Ensino Colaborativo
ECO	Ensino Colaborativo Online
ERE	Ensino remoto emergencial
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FGV/RJ	Fundação Getúlio Vargas
FUCAPE-RJ	Fucape Pesquisa e Ensino S/A
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IBMEC	Faculdade de Economia e Finanças do IBMEC
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
ME	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPG	Programas de Pós-Graduação
PPGCC	Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
PPGCGP	Programas de Pós-Graduação em Controladoria e Gestão Pública
PUC/SP	Universidade Católica de São Paulo
PUC-RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIGRANRIO	Universidade do Grande Rio
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
1.1	Educação Superior no Brasil.....	18
1.1.1	<u>A Educação Superior em Contabilidade e Administração hoje.....</u>	19
1.1.2	<u>A formação docente na pós-graduação em Administração e Contabilidade.....</u>	21
1.2	Educação a Distância, Educação Híbrida e Educação Online.....	23
1.3	Desafios para a atuação docente no ensino superior mediado por TDICs.....	25
1.4	Ensino Colaborativo.....	26
1.5	Impactos da pandemia da Covid-19 no ensino superior e potenciais benefícios do ECO.....	30
2	METODOLOGIA.....	32
2.1	Caracterização da Pesquisa.....	32
2.2	Contexto e sujeito da pesquisa.....	32
2.3	Método de coleta de dados.....	34
2.3.1	<u>Entrevistas.....</u>	34
2.4	Procedimento de coleta dos dados.....	36
2.5	Procedimentos de análise e tratamento dos dados.....	38
3	RESULTADOS.....	40
3.1	Modelos de Aplicação do Ensino Colaborativo Online na Pandemia....	40
3.1.1	<u>Modelo Observador.....</u>	40
3.1.2	<u>Modelo de Suporte.....</u>	41
3.1.3	<u>Modelo Sequencial.....</u>	42
3.1.4	<u>Modelo em Equipe.....</u>	43
3.1.5	<u>Combinação de Modelos.....</u>	45
3.2	Composição de grupos do Ensino Colaborativo Online.....	46
3.3	Benefícios Alcançados com o Ensino Colaborativo Online.....	48
3.3.1	<u>Benefícios para os alunos.....</u>	48
3.3.2	<u>Benefícios para os professores.....</u>	49
3.3.3	<u>Benefícios para a Instituição de Ensino.....</u>	49

3.4	Dilemas e Desafios Encontrados no Ensino Colaborativo Online.....	51
3.5	Desafios da formação para Ensino Online e Importância da Colaboração Docente.....	52
3.6	Impacto do Ensino Colaborativo Online no Ensino Remoto Emergencial.....	56
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS.....	62
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	71
	APÊNDICE B - Convite aos docentes.....	72
	APÊNDICE C - Convite para participar de pesquisa.....	73
	APÊNDICE D - Relação entre os objetivos específicos e questões.....	74

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia da Doença por Coronavírus – 2019 (Covid-19), que iniciou em 2020 e se estende até fins de 2022, o setor da Educação tem sido fortemente impactado. Devido às medidas de isolamento e ao distanciamento social para conter a propagação do vírus, as atividades presenciais foram interrompidas nas instituições de ensino em diversos países (UNESCO, 2020). Frente a tal situação de urgência sanitária, para minimizar os impactos da pandemia, as Instituições de Ensino Superior (IES) precisaram se adequar à nova realidade (GUSSO et al., 2020). Com o objetivo da retomada das atividades acadêmicas, várias IES elaboraram o seu planejamento para dar continuidade ao ensino nos programas de graduação e pós-graduação, ofertando aulas total ou parcialmente a distância, via Internet, naquilo que se convencionou chamar de ensino remoto emergencial, ou ERE, que possui características distintas da educação a distância (Aed) e da educação online (EOL).

A EaD (ou EAD) é uma modalidade de ensino cuja característica é a mediação das relações entre os professores e alunos através de diferentes tecnologias e ferramentas, em que docentes e discentes não necessitam compartilhar os mesmos tempos e espaços (MORAN, 2002). Os sistemas de EaD, geralmente, envolvem uma equipe de especialistas (gestores, pedagogos ou designers instrucionais, conteudistas, tutores etc.), enfatizam a autonomia dos discentes na escolha do espaço e tempo para o estudo e se apoiam, geralmente, em conteúdos e roteiros de atividades de aprendizagem planejados e desenvolvidos antecipadamente.

Alguns autores têm feito uma diferenciação entre EaD (tradicional) e o que denominam de educação online. Conforme Santos (2005), a educação online não seria simplesmente uma submodalidade de EaD, em que as interações entre alunos e professores ocorrem através da Internet. Na visão dessa autora, a educação online representaria uma ruptura com o paradigma comunicacional transmissivo e massificado que caracteriza historicamente a EaD. A educação online seria essencialmente pautada em práticas comunicacionais características da Cibercultura, tais como: interatividade, hipertextualidade e coautoria. A educação online incentivaria uma maior interação entre os indivíduos e a participação dos discentes durante as aulas, compartilhando informações e conhecimentos. As ambiências educacionais seriam mais abertas, aproveitando as potencialidades dos dispositivos e as interfaces da Internet. A educação online poderia, ainda na visão da autora, ser utilizada para potencializar a aprendizagem do aluno através do ensino presencial ou híbrido (semipresencial). Assim, os encontros dos indivíduos poderiam ocorrer no mesmo

espaço geográfico, sendo mediados por tecnologias “e com as interfaces e dispositivos de comunicação síncronas e assíncronas e de conteúdos hipertextuais disponíveis no ciberespaço” (SANTOS, 2005, p. 62).

O ensino remoto emergencial (ERE), por sua vez, é uma forma temporária do ensino online, marcada pela migração de curto prazo do ensino presencial para uma modalidade online (SILVA, et al., 2020). Temporária, na medida em que as aulas transmitidas por meio de webconferência voltariam a ser ministradas presencialmente assim que a crise diminuísse. Assim, o ERE difere do EaD pela simplificação e aligeiramento do planejamento e dos métodos utilizados, sendo o professor responsável pelo processo de preparação e disponibilização das aulas, através das ferramentas e interfaces tecnológicas de webconferência, em uma ambiência virtual predominantemente síncrona. As aulas online, por meio desses encontros, possibilitam maior interatividade e colaboração entre o professor e os alunos, desde que o professor saiba utilizar adequadamente os recursos da webconferência.

No ensino superior, diversos problemas têm sido identificados com a mudança de modalidade do ensino presencial para o ERE. De acordo com Gusso, et al. (2020), houve: queda da qualidade do ensino por falta de planejamento; professores sobrecarregados pelo trabalho e sem suporte psicológico; além dos alunos com pouco ou nenhum acesso às tecnologias e/ou descontentes com essa modalidade.

Essa mudança repentina evidenciou problemas na formação para a docência no ensino superior já identificados por educadores há tempos, tais como: o fato de que grande parcela de docentes do Ensino Superior é formada para a pesquisa e não para o ensino (PIMENTA, ANASTASIOU, 2014) e, para desenvolver a docência online, precisam de formação específica (BRUNO et al., 2018). O ERE, implantado por causa da pandemia, evidenciou, sobretudo, a falta do domínio de muitos professores no uso dos recursos tecnológicos para as práticas pedagógicas. Assim, a implementação do ERE intensificou as necessidades de os professores do ensino superior desenvolverem competências específicas orientadas para o ensino online, mediados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Diversas IES, sobretudo as privadas, passaram a fornecer treinamentos rápidos e programas de formação continuada para tentar suprir essa necessidade. Contudo, por serem geralmente ações de capacitação breves e pontuais, muitas vezes não se mostraram capazes de desenvolver essas competências. Isso ocorreu tanto no ensino em nível de graduação quanto de pós-graduação e, em muitos casos, intensificou as discussões e a colaboração espontânea entre os docentes ainda muito inseguros sobre como conduzir suas aulas nessa modalidade.

Segundo Tractenberg (2011), a literatura educacional vem apontando que uma das formas mais efetivas de potencializar o desenvolvimento profissional dos professores se dá por meio da colaboração entre os docentes. De acordo com esse autor, a colaboração docente pode ocorrer de diversas formas. Uma delas é o chamado ensino colaborativo (EC).

O EC pode ser definido como uma abordagem de ensino que ocorre através da colaboração docente em que mais de um docente exerce em conjunto planejamento, desenvolvimento, avaliação e implementação das práticas de ensino-aprendizagem orientadas para a mesma turma de alunos (op. cit.). Engloba um conjunto de práticas que incluem: o ensino em equipe, o ensino interdisciplinar em equipe, o coensino, as equipes de ensino (BAETEN, SIMONS, 2014, CARPENTER, et al., 2007, DUGAN, LETTERMAN, 2008, TRACTENBERG, 2011, WELCH, 2000). O EC pode ser implementado em diversos contextos de ensino: superior ou básico, formação continuada, presencial, híbrido ou totalmente online. O ensino colaborativo pode ter diferentes arranjos, dependendo da divisão das tarefas entre os professores, autonomia na tomada de decisão, nível de interação etc. Quando o EC ocorre mediado pelas TDIC, estamos diante do ensino colaborativo online (ECO) (TRACTENBERG, 2011).

Diversas pesquisas têm sido realizadas para compreender ensino colaborativo, mas poucos estudos têm sido realizados para entender a abordagem de ensino colaborativo no ensino superior da Administração e da Contabilidade, sobretudo no contexto da pós-graduação. Na medida em que essa abordagem pode auxiliar os docentes a superar as dificuldades que enfrentam em suas práticas pedagógicas por meio da cooperação e troca de experiências profissionais entre eles, o ensino colaborativo online (ECO) entre os professores dos programas de pós-graduação de Administração e de Contabilidade pode auxiliar a desenvolver as competências específicas requeridas para o ERE e para a educação online. Contudo, esse processo precisa ser mais pesquisado para ser mais bem compreendido. Assim, neste trabalho, buscaremos compreender os desafios, as vantagens e as desvantagens da aplicação do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade das IES, partindo das questões: de que forma o ensino colaborativo online (ECO) foi aplicado nos programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia? E quais são as lições aprendidas, as vantagens e os desafios dessa abordagem?

Objetivo Geral

- Analisar como o ensino colaborativo online (ECO) foi aplicado em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19.

Objetivos Específicos

- Descrever as formas como esse ensino colaborativo online foi efetivado nesses programas.
- Descrever e discutir os benefícios, dilemas e desafios dessa abordagem, segundo a percepção dos professores diretamente envolvidos.

Após a introdução, esta dissertação se apresenta estruturada da seguinte forma: na primeira seção, é abordado o referencial teórico; na segunda, os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, bem como as justificativas das técnicas; na terceira seção, será a análise dos resultados e as interpretações dos dados e, por último, serão apresentadas as considerações finais e levantaremos questões de futuras pesquisas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, abordaremos brevemente alguns aspectos sobre o crescimento da educação superior, e sobre o ensino superior em Administração e Ciências Contábeis no Brasil, com ênfase no ensino em nível de pós-graduação e na formação dos docentes. Depois, são expostos aspectos sobre a EaD, a educação híbrida e online. Por fim, faz-se uma incursão sobre o ensino colaborativo (EC), ensino colaborativo online (ECO) e sobre a pandemia da Covid-19, seus impactos no ensino superior e potenciais benefícios do ECO.

1.1 Educação Superior no Brasil

As instituições e o ensino superior (IES) que oferecem cursos de graduação e pós-graduação podem ser enquadrados como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), faculdades, centros universitários e universidades. As IFs e CEFETs são instituições federais especializadas em ofertar educação profissional e tecnológica. Conforme o censo da educação superior de 2019, existem 2.608 IES no Brasil. As faculdades são as instituições com a maior quantidade, 2.076. Os centros universitários são instituições pluricurriculares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento, e, no ano de 2019, havia 294 instituições desse tipo. Por fim, as universidades são IES que se caracterizam pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em 2019, havia 198 universidades (BRASIL, 2020a).

Nas últimas décadas, houve uma expansão na oferta de educação superior no Brasil. Esse processo de expansão caracterizou-se pelo aumento do número de IES, pelo aumento de vagas e cursos oferecidos por eles e pela diversidade do público que tem acesso ao ensino superior. De acordo com o Censo da educação superior 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de vagas oferecidas para ingresso em curso de graduação foi de 16.425.302, sendo 63,2% na modalidade a distância. O número de matrículas na educação superior teve um taxa média de crescimento anual de 3,7%, entre os anos de 2009 e 2019 (BRASIL, 2020a).

Houve um aumento do número de cursos de graduação na modalidade de ensino a distância na última década. Em 2010, o número total dos cursos de graduação a distância era

de 930, já em 2020 a quantidade de cursos é de 6.116 (BRASIL, 2020a). Os cursos de Administração e Contabilidade ficaram entre os cinco maiores cursos de graduação em relação ao número de matrículas, de ingressantes e de concluintes, entre os anos de 2011 até 2020.

Segundo o Relatório da Avaliação quadrienal 2017 da área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2017), houve uma expansão dos números de programas de pós-graduação (PPG). No ano de 2004, existiam 55 PPG, sendo 41 Acadêmicos e 14 profissionais. Já em 2016, o número de PPG saltou para 182, sendo 107 Acadêmicos e 75 profissionais. A subárea com maiores quantidades de programas, em 2016, era Administração, com 129 PPG. A subárea de Ciências Contábeis contava com 16 PPG (CAPES, 2017).

Esse crescimento acelerado da educação superior veio acompanhado de diversos desafios, como as demandas crescentes de produtivismo acadêmico, a sobrecarga do trabalho docente, a crescente mercantilização do ensino privado e a preocupação com a manutenção da sua qualidade. A educação superior tem sido marcada por intensas mudanças de metodologias de ensino-aprendizagem, mas, apesar das variedades de métodos de ensino disponíveis, ainda prevalece o ensino com aula expositiva (HILLIGER, et al., 2020, TINAJERO, et al., 2012). Essa característica também prevalece no ensino superior de Administração e de Contabilidade. Assim, aos desafios mencionados acima, soma-se o desafio de desenvolver competências do corpo docente para o emprego de metodologias inovadoras de ensino, mais interativas e colaborativas, bem como para o uso de novas tecnologias em sala de aula, seja ela presencial ou online.

1.1.1 A Educação Superior em Contabilidade e Administração hoje

Em tempos recentes, segundo Miranda (2011) e Andrade et al. (2019), a educação superior da contabilidade, no Brasil, tem sido marcada por três grandes mudanças: o aumento de vagas ocorrido nos últimos anos; a ampliação da pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis e o consequente aumento de pesquisas científicas (PONTES *et al.*, 2017); e as mudanças nos conteúdos e regulamentos da contabilidade para convergir com os padrões internacionais.

Segundo o INEP, em 2009, o número de matrículas no curso de graduação de Contabilidade era de 235.866. Em 2019, o número de matrículas foi de 358.240. Esse crescimento colocou a contabilidade entre os cinco maiores cursos de graduação no Brasil em número de matrículas. Outro ponto importante é que o número de matrículas oferecidas pelas instituições privadas superou o das públicas. Esse crescimento das instituições privadas em comparação com o das instituições públicas pode ser justificado pela diminuição do financiamento dos Institutos Federais (SGUISSARDI, 2006).

Para Oliveira, Raffaelli, Colauto, Casa Nova. (2013), dois fatores modificaram o ensino da Contabilidade e criaram novas demandas para o profissional contábil: a necessidade de aprovação no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e o processo de convergência com as normas internacionais de contabilidade no Brasil. O International Accounting Education Standards Board (IAESB) estabeleceu os padrões internacionais de educação contábil.

Com a necessidade da contabilidade de se adequar às orientações do Conselho Internacional de Normas para a Educação Contábil (International Accounting Education Standards Board - IAESB), o ensino da Contabilidade está direcionado ao desenvolvimento de habilidade e competências, indo para além das técnicas contábeis. Conforme o estudo realizado por Jacomossi e Biavatti (2017), as Normas Internacionais de Educação Contábil que impactam a educação contábil estão relacionadas quanto às competências técnicas, habilidades profissionais e experiências práticas. O ensino contábil, no Brasil, precisa redirecionar o foco da técnica contábil para o desenvolvimento de aspectos interpessoais.

Com a internacionalização da Contabilidade, a prática da docência, no ensino superior, no campo da Contabilidade, torna-se mais complexa. A demanda de atualização constante do professor para conseguir formar contadores que atuarão em um ambiente exige mais do que habilidades técnicas, precisa ter capacidade de interpretação das normas internacionais e a capacidade de análise crítica (MIRANDA, et al., 2012).

Em relação à pós-graduação, os primeiros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis ocorreram durante a década de 70, sendo o pioneiro o Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), (SOARES; SILVA; CASA NOVA; GÓIS, 2018). Na mesma década, em 1978, houve a criação do Curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e foi implementado o Curso de Doutorado em Ciências Contábeis na FEA/USP (PELEIAS; SILVA; SEGRETI; CHIROTTO, 2007).

Festinalli (2005) destaca que, desde 1965, os documentos oficiais que regulamentam as funções do mestrado acadêmico se dividem em duas esferas: acadêmica e profissional. A esfera acadêmica relaciona-se à formação de professores e pesquisadores, já a esfera profissional é voltada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Com grande parte dos egressos dos mestrados acadêmicos indo para o mercado, começou a oferta da modalidade de mestrado profissional, ainda que existam duas modalidades de mestrado na Administração, acadêmico e profissional. Nota-se a necessidade de discutir sobre o tema, uma vez que ainda há egressos do mestrado acadêmico, que é direcionado para o mercado de trabalho. Além disso, os mestres da modalidade profissional também podem lecionar. O ensino superior de Administração, por sua vez, é marcado pela necessidade de atender as demandas do mercado. Competências como liderança e cooperação são requisitos que o mercado de trabalho exige para a formação dos profissionais, especialmente para os egressos dos cursos de Administração (BRASIL, 2016). Com o aumento dos cursos de Administração, foi necessário um crescente contingente de docentes (PLEBANI, DOMINGUES, 2009).

Já os primeiros cursos de mestrado e doutorado em Administração iniciaram, no Brasil, a partir da regulamentação em 1965. A Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, criou o primeiro curso na área de Administração, em 1967 (FESTINALLI, 2005). No decorrer da década seguinte, houve um crescimento do número de programas. Durante a década de 80, não ocorreu crescimento significativo dos cursos stricto sensu no país. Com a expansão do ensino superior no Brasil, na década de 90, os programas de mestrado e doutorado obtiveram um crescimento superior aos períodos anteriores (FESTINALLI, 2005).

1.1.2 A formação docente na pós-graduação em Administração e Contabilidade

O docente, constantemente, precisa pensar sobre sua prática e, com base nisso, desenvolver a capacidade de refletir sobre as atividades e as práticas de ensinar (FESTINALLI, 2005). As estratégias de ensino elaboradas pelo docentes devem sensibilizar o aluno e instigá-los no processo de aprendizagem (ALI, SYED, 2020). Os métodos de ensino aplicados na educação superior são vários e o professor pode utilizar diferentes métodos para atingir os objetivos de aprendizagem propostos para suas disciplinas (PLEBANI, DOMINGUES, 2009). Mas, para que isso ocorra, o professor precisa conhecer e dominar, não

todos, mas alguns desses métodos e precisa saber adequá-los ao seu contexto de ensino. Daí a importância da formação inicial e continuada para a docência do ensino superior. Essa formação deveria ocorrer, principalmente, na pós-graduação.

Contudo, quanto à preparação pedagógica do docente de contabilidade, alguns estudos apontam que ela está aquém do desejado. Um estudo realizado sobre a formação pedagógica oferecida pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, verificou que, entre os 21 cursos de mestrado e doutorado (acadêmico e profissional), até 2008, somente dois ofereciam disciplinas obrigatórias de cunho didático-pedagógico. Em outras 14 instituições de ensino, essas disciplinas eram eletivas (MIRANDA, 2010). Dessa forma, uma quantidade significativa de egressos desses programas pode não as ter cursado.

De acordo com um levantamento de Slomski *et al.* (2008) junto a 184 docentes de cursos superiores de Controladoria e Contabilidade, a preparação para o magistério dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras é derivada da própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares. Os professores têm como base principal para a sua formação docente o convívio com bons professores, não tendo contato com o preparo formal e sistemático para a docência (SLOMSKI, *et al.*, 2009). Essa formação pedagógica fragilizada pode causar problemas, dificuldades na prática docente e inseguranças para o professor (FARIAS, ARAÚJO, 2016, LAFFIN, GOMES, 2016, LIMA, ARAUJO, 2019, MIRANDA, *et al.*, 2020).

De acordo com outro estudo, realizado por Nganga, *et al.* (2022), dos quinze cursos de doutorado em Contabilidade, apenas um apresenta uma linha de pesquisa específica na área de ensino e pesquisa em contabilidade. Outro estudo identifica que dos 22 programas analisados no ano de 2019, quatro não ofereceram disciplinas ligadas à prática didático-pedagógica e dos 18 programas que ofertaram, somente quatro tinham caráter obrigatório (LIMA, BERTOLIN, 2021). Os pesquisadores ainda identificam que treze cursos destacam como objetivo a formação para o ensino e a formação para a pesquisa (NGANGA, *et al.*, 2022). Ao analisar as disciplinas oferecidas de caráter didático-pedagógico, esses pesquisadores destacam que a maioria dos cursos de doutorado oferta tais disciplinas em caráter optativo (NGANGA, *et al.*, 2022).

Em outro estudo realizado com 27 discentes que frequentaram a disciplina de Metodologia de Ensino, somente 37% acharam que os conteúdos e o enfoque da disciplina eram suficientes para prepará-los para a docência (SILVA; FERREIRA; LEAL; MIRANDA, 2019).

Sob essa perspectiva, percebe-se a necessidade de investir na formação docente e, para isso, deve haver o aumento nas ofertas de disciplinas de cunho didático-pedagógico ou, caso já existam, deve-se tornar essas disciplinas obrigatórias e disponibilizar outras formas de desenvolver a prática didático-pedagógica dos alunos de pós-graduação, tais como: palestras, pesquisas, estágio docente, extensão entre outras.

Em relação aos cursos de Administração, Maranhão *et al.* (2017) afirmam que há uma falta de políticas de formação de docentes para o curso de Administração no Brasil, como um todo. A função do docente precisa de conhecimentos específicos, que vai além do ensino tradicional. Segundo Lourenço *et al.* (2016), atualmente, há uma carência na qualidade da formação docente ofertada pelos cursos de mestrado em Administração. Para esses autores, o estágio supervisionado não consegue proporcionar a diversidade de atividades que o docente do ensino superior desempenha, sendo necessário ultrapassar os limites da sala de aula para construir uma formação docente que possibilite entregar os saberes específicos.

1.2 Educação a Distância, Educação Híbrida e Educação Online

A educação superior tem observado fortes mudanças ao longo do tempo, entre os quais a expansão da EaD, que é uma modalidade de educação caracterizada por propiciar ensino-aprendizagem, em que professor e aluno não compartilham os mesmos espaços e tempos, sendo necessário utilizar ferramentas tecnológicas para mediar a relação professor-aluno. Historicamente, a EaD utiliza mídias de massa (impresso, rádio, televisão, vídeo) para distribuir informação. Atualmente, o uso das TDICs permite aos alunos interagir com o professor, independentemente da sua localização, mais facilmente do que era na EaD tradicional. As TDICs permitem criar ambientes de ensino-aprendizagem mais autônomos para os estudantes e utilizar métodos de aprendizagem ativa (CARRARO *et al.*, 2022).

Apesar disso, alguns autores têm criticado as práticas de ensino na EaD, por ainda serem centralizadas em conteúdo, e por métodos e usos das TDICs que não promovem a interação e a troca de saberes (SANTOS, 2002). Santos (2005) diferencia a EaD, da educação online. Enquanto aquela se baseia em um paradigma comunicacional da transmissão-distribuição, predominantemente unidirecional, a educação online se pauta no paradigma comunicacional da cibercultura. Define a cibercultura como

Toda produção cultural e fenômenos sociotécnicos que emergiram da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet, rede mundial de computadores, caracterizam e dão forma à cultura contemporânea. (SANTOS, 2005, p. 30).

Segundo essa autora, o ciberespaço, seria

um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. (SANTOS, 2005, p. 30).

A educação online seria, então, caracterizada pelo uso de ambientes virtuais que aproveitam as potencialidades da hipertextualidade, da interatividade e da produção colaborativa do conhecimento, traços característicos das práticas culturais da cibercultura (SANTOS, 2005).

Uma modalidade de educação que busca articular educação online e presencial, atualmente em expansão, é o chamado ensino híbrido, que utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente presencial. Além dos artefatos digitais, a modalidade de ensino aplica metodologia da educação presencial juntamente com os métodos do ensino online (MORAN, 2017). Aulas presenciais aliadas ao ensino online auxiliam os professores a maximizar as realizações dos alunos, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais envolvente (BORISOVA *et al.*, 2006).

O ERE é uma modalidade de ensino temporário, sua implementação tem como objetivo a continuação da aprendizagem do aluno no momento da necessidade de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Observa-se que o ERE se diferencia do EaD, uma vez que o docente é responsável pelo planejamento, preparação e disponibilização das aulas, por meio de TDIC. Além disso, as aulas ocorrem geralmente de forma síncronas no mesmo horário das aulas presenciais.

Alguns estudos analisaram os impactos do ERE no processo de aprendizagem e formação dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. Esses estudos (BARIVIERA, *et al.*, 2021, PEREIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO; TEODÓSIO, 2022, SENNA, DREHMER-MARQUES, 2022) identificaram que os professores precisaram modificar suas rotinas e seus métodos de lecionar. A mudança repentina e a urgência de adaptação rápida causaram sobrecarga de trabalho e insegurança no processo de criação e desenvolvimento das aulas remotas (SENN, DREHMER-MARQUES, 2022). A falta de preparo dos docentes para a utilização dos recursos tecnológicos resultou em problemas psicológicos, custos financeiros para a realização imediata das aulas virtuais e frustração das expectativas dos

alunos em relação aos cursos. Os professores necessitaram utilizar ferramentas próprias para desenvolver as atividades acadêmicas (PEREIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO; TEODÓSIO, 2022, SENNA, DREHMER-MARQUES, 2022).

Além disso, o distanciamento social causou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, impactando na reciprocidade e na relação aluno-professor. A dificuldade de identificar a situação física e psíquica dos alunos, a falta de controle em relação à frequência, ao uso das ferramentas e dos materiais disponibilizados no ambiente virtual, e as câmeras e microfones dos discentes desligados durante as aulas foram indicados como geradores de desconforto pelos professores (PEREIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO; TEODÓSIO, 2022, SENNA, DREHMER-MARQUES, 2022).

Os pesquisadores apontaram que os alunos sofreram impactos em seu processo de aprendizagem, porém, os alunos de graduação foram os mais prejudicados, quando comparados com os discentes de pós-graduação por terem um perfil socioeconômico diferente (PEREIRA, et al., 2022). Os professores destacam que os aspectos psicológicos impostos pela pandemia foram fatores limitadores para o processo de ensino-aprendizagem (BARIVIERA, et al., 2021).

1.3 Desafios para a atuação docente no ensino superior mediado por TDICs

Como afirma Cornachione Jr. (2007), a educação superior passou por mudanças no decorrer do tempo, em particular no perfil dos discentes e circunstância dos docentes. O tipo de alunos com quem um professor se relaciona hoje é bem diferente do que existia há décadas. Além disso, com a difusão da educação online e híbrida, os indivíduos precisam adquirir novas habilidades. A implementação de tecnologias no ambiente educacional é um assunto delicado por impactar tanto o aluno, quanto o professor. Assim, é necessário que os envolvidos concordem e estejam prontos para lidar com os novos artefatos tecnológicos e de comunicação (CORNACHIONE JR., 2007). Segundo Cornachione Jr. (2007), no atual contexto, os métodos de ensino na graduação e pós-graduação precisam ser revistos.

Nesse contexto, o professor deixa de ser somente um transmissor da informação e passa a desenvolver um papel de mediador, auxiliando os alunos a resolver problemas complexos de forma participativa e colaborativa.

Para Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), as habilidades e o conhecimento das TDICs não garantem que o professor fará bom uso delas em sala de aula. O ensino na educação online não se limita a saber utilizar as ferramentas tecnológicas e de comunicação. Mendoza et al. (2019) afirmam que o docente precisa compreender a importância do processo de ensino-aprendizagem direcionada para o aluno, o que não diminui a relevância da função do professor. Como no ensino presencial, no ensino online, o professor continua tendo um papel fundamental, pois é uma peça essencial para desenvolver e estruturar uma experiência de aprendizagem (MILES, et al., 2018). Quando as atividades ocorrem de forma remota e síncrona, a atuação do professor como mediador é essencial. Para Santos (2005), a prática docente deve ser capaz de amparar a dinâmica com base na coautoria, conectividade, colaboração e interatividade, criando oportunidades de diversas experiências (SANTOS, 2005).

O docente precisa estar preparado para essa nova realidade, logo “a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas. Trata-se de uma articulação que envolve competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais.”(MODELSKI, et al., 2019, p. 3). Portanto, a educação online traz para os docentes do ensino superior novos desafios a serem enfrentados: adquirir habilidades e competências para a utilização das ferramentas tecnológicas e desenvolver, também, suas competências pedagógicas.

1.4 Ensino Colaborativo

Segundo Tractenberg (2011), a colaboração entre os docentes pode ocorrer em processos formais ou informais em atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão. Dois ou mais professores podem colaborar, por exemplo, quando informalmente trocam experiências sobre suas práticas pedagógicas. Um professor pode convidar outro formalmente para dar uma aula em sua disciplina, para desenvolver trabalhos científicos ou participar de seu grupo de pesquisa. Esses processos de colaboração podem gerar benefícios para a prática docente e profissional, maximizando o desenvolvimento profissional dos professores.

Entre as formas de colaboração docente, existe o chamado ensino colaborativo, embora as definições de ensino colaborativo possam variar (LEE, 2013, ROBINSON, SCHAIBLE, 1995, SANDHOLTZ, 2000). Em geral, o termo pode ser compreendido como o

envolvimento de dois ou mais professores que compartilham a responsabilidade por uma disciplina para o mesmo grupo de alunos e a colaboração ocorre em vários graus no planejamento, condução e avaliação das atividades docentes (BAETEN, SIMONS, 2014, LEE, 2013, TRACTENBERG, 2011, WENGER, HORNYAK, 1999). Tractenberg (2011, p. 149) traz a seguinte definição do EC:

É uma modalidade de trabalho em que dois ou mais professores (ou indivíduos exercendo temporariamente funções docentes), tendo em vista objetivos de ensino-aprendizagem comuns sobre um mesmo grupo de estudantes, no contexto de um curso, disciplina ou programa educacional, atuam de maneira coordenada e interdependente no planejamento pedagógico, no desenvolvimento de recursos didáticos, na condução das atividades de ensino-aprendizagem e/ou na avaliação dessas atividades.

Quando o EC ocorre mediado pelas TDIC, estamos diante do ensino colaborativo online (ECO). O processo de ensino apoiado nas tecnologias permite interações entre os professores, e dos professores com os alunos em atividades síncronas e/ou assíncronas, em espaços iguais ou distintos, em ambientes virtuais ou em outros ambientes do ciberespaço. Um professor pode estar na sala de aula, presencialmente, com seus alunos e outro(s) professor(es) podem interagir com essa turma virtualmente. Ou todos podem interagir online (TRACTENBERG, 2011).

Há várias formas de tipificar o ensino colaborativo com base nas atribuições e na divisão das tarefas realizadas pelos docentes. As tipologias auxiliam a compreender o ensino colaborativo e a caracterizar o tipo de colaboração realizado pelos docentes. A tipologia desenvolvida por Villa et al (2008) classifica o coensino em quatro tipos: coensino apoiador (supportive coteaching) ocorre quando um docente lidera as atividades e o outro oferece apoio individual a cada aluno; coensino paralelo (parallel coteaching) ocorre quando os professores ensinam, ao mesmo tempo, grupos diferentes de estudantes; coensino complementar (complementary co-teaching) ocorre quando um professor complementa o outro; e, por último, o ensino em equipe (team teaching) ocorre quando os docentes compartilham todo o processo do ensino, dividindo a responsabilidade de planejar, ensinar e avaliar o grupo de estudantes.

O ensino colaborativo pode ser ancorado em uma visão socioconstrutivista. De acordo com essa visão, a aprendizagem é um processo de base social, no qual a interação social contribui na construção do conhecimento (BAETEN, SIMONS, 2014, LOYENS, et al., 2007, SCHMULIAN, COETZEE, 2019). Por meio do compartilhamento de perspectivas diferentes, os docentes formam seus conhecimentos sobre o ensino e desenvolvem suas práticas pedagógicas (BAETEN, SIMONS, 2014, GUISE, HABIB, et al., 2017). Por meio do ensino

colaborativo, o professor se desenvolve tanto no nível profissional, como no nível pessoal (BAETEN, SIMONS, 2016, BIRRELL, BULLOUGH, 2005, KING, 2006).

O ensino colaborativo pode trazer vários benefícios para os professores, para os alunos e para as instituições de ensino. Tractenberg (2011) sintetiza, a partir de diversos autores, os benefícios do EC para os discentes: maior motivação e atitudes favoráveis em relação à aprendizagem, melhoria na aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades interpessoais. Para os docentes: desenvolvimento de laços entre o corpo docente, apoio mútuo nas tarefas, aumento da motivação, confiança e atitudes favoráveis ao ensino, melhoria do clima da sala de aula, melhoria da qualidade do ensino e impulso ao desenvolvimento profissional; para as IES: favorece o planejamento e a organização do trabalho, a ambientação docente e a integração institucional, o clima organizacional, o desenvolvimento profissional do corpo docente e a integração curricular. No caso do ensino colaborativo online (ECO), o autor destaca como benefícios adicionais: viabilização do trabalho descentralizado, através das TDICs, flexibilização de tempos-espacos, multiplicação das formas de interações entre os alunos e os professores (TRACTENBERG, 2011).

O ensino colaborativo, contudo, pode ter algumas desvantagens e barreiras na sua implementação e execução. Os discentes podem ficar confusos quando os professores dão instruções ou respostas diferentes para a mesma pergunta (BAETEN, SIMONS, 2016). Os alunos podem ter dificuldades de identificar quais professores devem abordar para sanar suas dúvidas (GOODNOUGH, et al., 2009). Além disso, a abordagem de rodízio de professores pode anular as vantagens do ensino colaborativo, no caso, a entrega consistente do conteúdo e os alunos se familiarizando com o estilo de ensino do professor, facilitado quando tem um único professor (MONEY, COUGHLAN, 2016). Para os docentes e IES, as dificuldades mais frequentes com relação ao ensino colaborativo são as possíveis duplicações de trabalho, o aumento de horas de ensino, bem como os custos relacionados a esse aumento, e dificuldade em atribuir crédito pelo trabalho realizado aos professores (HIGGINS, et al., 2016, LIEBEL, et al., 2017). Os custos com horas adicionais podem ser justificados por dois aspectos importantes: pelos benefícios que o ensino colaborativo traz para a aprendizagem dos alunos (HENDERSON, et al., 2009, SCHMULIAN, COETZEE, 2019) e pelos custos com treinamentos e desenvolvimento de professores (BURDEN, et al., 2012)

Ao pesquisar sobre o EC e ECO nas bases bibliográficas, localizamos poucos estudos sobre o EC no ensino superior de Administração e Contabilidade. Os procedimentos de pesquisa começaram com as coletas dos artigos nas bases de dados de bancos de artigos científicos nacionais e internacionais: Periódico CAPES, Scielo, SPELL, Web of Science e

Science Direct. Na definição dos campos, o tema foi dividido em dois eixos de pesquisa para seleção dos artigos: Ensino Colaborativo e Contabilidade e Administração.

Foram filtrados os artigos na língua inglesa e portuguesa na base de dados. Na definição dos campos e dos termos de pesquisa para selecionar os artigos, utilizamos as palavras-chave: “ensino colaborativo”, “ensino cooperativo”, “docência colaborativa”, “docência cooperativa”, “coensino”, “docência compartilhada”, “ensino em equipe”, “colaboração docente”, “cooperação docente”, “colaboração professores”, “cooperação professores”, “administração”, “contabilidade”, “collaborative teaching”, “cooperative teaching”, “teaching collaboration”, “teaching cooperation”, “teacher collaboration”, “teacher cooperation”, “teachers collaboration”, “teachers cooperation”, “collaborative teachers”, “cooperative teachers”, “coteach”, “co-teach”, “team teaching”, “teaching teams”, “accounting”, “administration” e “business”. Assim, foram identificados 118 artigos nas bases de dados nacionais e internacionais.

Depois da identificação dos 118 artigos, foi feita a leitura dos resumos para verificar se o artigo relaciona, de alguma forma, o ensino colaborativo com o ensino da Contabilidade e Administração. Dos artigos analisados, 101 artigos foram excluídos por não preencher os requisitos necessários para seleção dos artigos ou por não termos acesso. Sobraram 17 artigos internacionais, sendo três (03) do Science Direct e catorze (14) da Web of Science: BAETEN, SIMONS, 2014, EVANS; TINDALE; CABLE; MEAD, 2009, FENG; CHIANG; SU; YANG, 2015, FORTE, FLORES, 2014, FOSTER, YAOYUNYONG, 2016, HUANG, et al., 2001, KHEMAKHEM, FONTAINE, 2021, MALDONI, LEAR, 2016, OKON, 2021, PHARO; DAVISON; WARR; NURSEY-BRAY, 2012, PODOLNY, 2009, SCHMULIAN, COETZEE, 2019, VON DER HEIDT, 2018, WU, YU, 2017, WU, CHEN, 2019, ZHANG, 2016.

Entre esses artigos, podemos citar a pesquisa realizada por Evans, Tindale, Cable e Mead (2009), na qual os autores realizaram um estudo de caso no Mestrado em Contabilidade da Universidade Macquarie, em que ocorreu a colaboração interdisciplinar contínua entre os professores do Departamento de Contabilidade e Finanças com professores do Centro Nacional de Ensino e Pesquisa da Língua Inglesa. A colaboração entre os departamentos assumiu a forma de diálogos entre palestrantes e professores, evidenciando questões e tensões surgidas da prática docente.

Outro estudo (KHEMAKHEM, FONTAINE, 2021) destaca o ensino em equipe para lidar com os desafios da multidimensionalidade da disciplina de Governança Corporativa. Essa disciplina abrange assuntos de diversas áreas que estão em constante transformação a fim de acompanhar as mudanças regulatórias e as necessidades da comunidade empresarial.

Isso torna a tarefa de ensinar essa disciplina bastante desafiadora para os docentes. O trabalho discute as reflexões e experiências dos docentes envolvidos, incluindo os desafios que enfrentaram e as oportunidades que descobriram durante os três anos de ensino de governança corporativa para alunos de MBA. Foi adotada uma abordagem de ensino em equipe, com a ajuda de professores especialistas de outras disciplinas. O ensino colaborativo possibilitou atualizações constantes, garantindo a qualidade do curso.

O estudo realizado por Schmulian e Coetzee (2019) analisou as perspectivas de 350 alunos de Contabilidade sobre o ensino colaborativo. Os alunos tiveram contato com o ensino colaborativo em duas experiências diferentes: a colaboração de três professores, embora não presentes simultaneamente em sala de aula, em 2016, e a colaboração de dois professores, presentes simultaneamente em sala de aula, em 2017. Para os alunos, o ensino colaborativo, com dois ou mais professores em sala de aula, parece que foi o preferido porque, potencialmente, maximizou as vantagens da colaboração.

1.5 Impactos da pandemia da Covid-19 no ensino superior e potenciais benefícios do ECO

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) manifestou suas preocupações com o surgimento do vírus SARS-COV-2 na cidade chinesa de Wuhan, e rapidamente começou a se alastrar por todo o globo. Pouco tempo depois, frente a tal situação, a OMS declarou a situação de pandemia global da Covid-19, estabelecendo um estado de emergência de saúde pública internacional.

Com a declaração da OMS, as autoridades governamentais começaram a implementar medidas para combater a propagação do coronavírus. No Brasil, o Congresso Nacional aprovou um projeto de lei (PL 23/2020) que “Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus” (BRASIL, 2020b). Entre as medidas para o enfrentamento, figuravam o isolamento com a separação de pessoas para evitar a propagação do vírus e a quarentena com restrição de atividades.

Para combater a propagação da Covid-19, desde março de 2020, alguns governadores e prefeitos no Brasil começaram a implementar protocolos de distanciamento social e suspenderam atividades que provocassem a aglomeração de pessoas, entre as quais as

atividades acadêmicas (ROCHA, 2021). No estado do Rio de Janeiro, o governador, em março de 2020, adotou medidas de combate à propagação do coronavírus através do Decreto Nº 46.973. Entre as medidas, a suspensão das aulas presenciais por quinze dias como recomendado pelo Ministério da Educação, prazo que necessitou ser prorrogado por vários meses. Nesse cenário de urgência da educação brasileira, as IES públicas e privadas viram-se obrigadas a transformar a educação presencial em online, adotando uma forma de ensino online que passou a ser chamada de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os programas de pós-graduação, incluindo os de Administração e Ciências Contábeis, acompanharam esse movimento.

As medidas de distanciamento social dos professores e alunos necessários ao combate da pandemia da Covid-19 podem ter contribuído para agravar ainda mais o sentimento de isolamento. Segundo Lima e Fialho (2016, p. 33), “muitos professores sentem dificuldades e experienciam níveis elevados de ansiedade e de insegurança no exercício da sua profissão, especialmente quando o fazem de forma isolada, sem recurso ou apoio de colegas”. Sob esse viés, as principais causas para os docentes deixarem a profissão são o sentimento de isolamento e a falta de apoio (KURTTTS, LEVIN, 2000).

Diante do que foi discutido na seção 1.4, acreditamos que o ECO pode ser benéfico no sentido de promover a colaboração entre os docentes a fim de minimizar os efeitos do isolamento e do distanciamento social. O ECO é uma possibilidade para os docentes superarem as barreiras impostas pela pandemia e se ajudarem mutuamente, tirando dúvidas sobre como utilizar melhor as TDICs e, dessa forma, desenvolvendo competências para ministrar aulas remotas. Além disso, como exposto na seção anterior, o ECO tem outros benefícios. Porém, considerando a pouca quantidade de publicações apontada nessa seção, consideramos relevante investigar o EC e o ECO no contexto do ensino superior de Administração e de Contabilidade.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver o trabalho, na seguinte estrutura: caracterização da pesquisa utilizada, contexto e sujeito da pesquisa, método de coleta de dados, procedimentos de coleta dos dados e procedimentos de análise e tratamento dos dados.

2.1 Caracterização da Pesquisa

Uma pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de um fenômeno específico ou de uma população definida (GIL, 2019). Por sua vez, a pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2019), tem como umas das suas principais finalidades esclarecer conceitos e ideias, considerando a concepção de problemas mais precisos a serem testados em estudos futuros.

Este trabalho pode ser classificado, quanto aos fins, de natureza descritiva e exploratória, uma vez que pretende descrever a aplicação do ensino colaborativo por parte de docentes dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração e há pouco conhecimento sobre o tema do ensino colaborativo online (ECO) no ensino de Administração e Ciências Contábeis.

Quanto aos meios, a pesquisa foi de campo, em que foram coletados dados primários através de entrevista em profundidade (VERGARA, 2016) com os professores de programas de pós-graduação em Ciências Contábeis e Administração.

2.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram docentes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Ciências Contábeis e Administração do estado do Rio de Janeiro, que lecionam nesses cursos aplicando o ensino colaborativo *online* durante o período da pandemia de Covid-19 de 2020 a 2022. Para identificar e contatar os docentes, começamos

por identificar os programas de pós-graduação de Administração e Contabilidade do Estado do Rio de Janeiro. A seguir, o Quadro 1 lista as IES públicas e privadas, do Rio de Janeiro que possuem programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* nessas áreas.

Quadro 1 - Programas de pós-graduação de Administração e Contabilidade do Estado do Rio de Janeiro

IES	Total de Programas de pós-graduação (*)							Totais de Cursos de pós-graduação (*)				
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
IBMEC	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
FUCAPE-RJ	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
FGV/RJ	3	0	0	2	0	1	0	4	1	1	2	0
PUC-RIO	2	0	0	1	0	1	0	3	1	1	1	0
UERJ	2	1	0	1	0	0	0	2	1	0	1	0
UNIGRANRIO	1	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0
UNESA	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
UFRJ	2	0	0	0	0	2	0	4	2	2	0	0
UFF	2	1	0	1	0	0	0	2	1	0	1	0
UFRRJ	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0
TOTAL	16	2	0	9	0	5	0	21	7	5	9	0

(*) Legenda: ME = Mestrado; DO = Doutorado; MP = Mestrado Profissional; DP = Doutorado Profissional.

Fonte: Censo da educação superior 2019, 2021.

No estado do Rio de Janeiro, existem 16 programas reconhecido pela CAPES na área de avaliação de Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis, sendo quatro de IES públicas e seis de IES privadas (BRASIL, 2021).

Uma vez que nem sempre as coordenações e secretarias dos programas têm informações sobre a participação/colaboração de outros docentes nas disciplinas (por exemplo, professores convidados), decidimos entrar diretamente em contato com os professores dos programas, através de um convite por e-mail (Apêndice B) e pedir o contato de outros docentes que também se envolveram no ensino colaborativo. Essa técnica de amostragem é denominada “bola de neve”, e trata-se de “uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (VINUTO, 2014, p. 203). Essa é uma técnica adequada quando o grupo estudado é de difícil acesso (BOCKORNI, GOMES, 2021, VINUTO, 2014). De acordo com Vinuto (2014), a execução dessa técnica se constrói com o propósito de localizar algumas pessoas com o perfil desejado pelo pesquisador, em uma população geral, por meio da indicação de novas pessoas com as características almejadas, a

partir da sua rede de contatos. A amostragem em bola de neve é um processo permanente de coleta de informações, que busca, através dos entrevistados, identificar novos contatos potenciais, fornecendo ao pesquisador um número maior de amostragem.

2.3 Método de coleta de dados

2.3.1 Entrevistas

Gil (2019) afirma que a técnica de entrevista é das mais usadas nas ciências sociais para coletas de dados. Pode ser compreendida como uma técnica de coleta de dados em que o entrevistador se apresenta no mesmo local, ou de forma virtual, do participante da entrevista e lhe formula perguntas sobre o conteúdo, com o objetivo de obter dados relevantes para a pesquisa (CRESWELL, CRESWELL, 2021, GIL, 2019). A entrevista semiestruturada é um tipo de entrevista flexível, podendo o pesquisador seguir o roteiro, ou não, possibilitando que sejam formuladas novas perguntas no momento em que ocorre a entrevista, assim como alterar a ordem dos questionamentos (BRYMAN, 2012).

Em nosso trabalho, foram promovidas a condução e a gravação de entrevistas em profundidade com apoio de roteiro semiestruturado e centrado no problema, ou seja, a partir de um guia em que foram incorporados questões e estímulos narrativos que possibilitem o enriquecimento e o entendimento do objeto pesquisado (OLIVEIRA, MARTINS, et al., 2012).

Foram elaboradas perguntas abertas, com o propósito de compreender a percepção dos entrevistados acerca do ensino colaborativo. Nesse sentido, objetivou-se entender aspectos relacionados à vivência dos respondentes sobre a aplicação do ECO, os benefícios alcançados e os dilemas encontrados.

Conforme mencionado, as entrevistas seguiram um roteiro estabelecido composto por três etapas. A primeira etapa referiu-se à apresentação do entrevistador, do termo de consentimento livre e esclarecido e os esclarecimentos sobre o método de pesquisa. A segunda etapa abordou questões referentes à aplicação do ensino colaborativo durante a pandemia de Covid-19 e de perguntas referentes aos benefícios, desafios e dilemas na

aplicação do ensino colaborativo online. Na terceira etapa, convidamos os entrevistados a expor suas opiniões sobre o ensino colaborativo durante o ensino remoto.

A seguir apresenta-se o Quadro 2 com o roteiro das entrevistas, detalhando o vínculo entre os objetivos específicos propostos e as questões das entrevistas.

Quadro 2 – Roteiro das entrevistas (continua)

1ª ETAPA		
Apresentação		Breve apresentação do entrevistador, do método de pesquisa e o fornecimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
		Esclarecimentos sobre o método de pesquisa, como: necessidade de opiniões sinceras, confidencialidade do entrevistado, gravação da entrevista e o objetivo é captar a visão do entrevistado.
2ª ETAPA		
Objetivos	Propósito	Perguntas
Experiência e Formação docente antes da pandemia	Impacto da pandemia	Como foi lecionar durante a pandemia? Você tinha experiência com o ensino online ou híbrido? Foi preciso realizar adequações para aulas remotas? Quais foram?
	Desenvolvimento docente	Você teve formação para docência durante o seu mestrado ou doutorado (disciplina ou grupo de estudo)? Como ocorreu o estágio docente?
Identificar quais programas, cursos e disciplinas que os professores aplicaram o ECO.	Identificação se lecionou disciplinas de forma colaborativa	Foi uma sugestão sua (do próprio professor)? Ou o outro professor que te propôs? Como foi a decisão? Você já lecionou com outros docentes antes da pandemia?
	Identificação da disciplina e modalidade	Qual o nome da disciplina ministrada em colaboração com outro(s) docente(s)? Qual a modalidade em que essa disciplina foi oferecida?
Descrever as características e formas como esse ensino colaborativo online tem sido efetivado.	Motivo(s) da colaboração	Por qual(is) motivo(s) foi decidido que essa disciplina seria oferecida em colaboração com outro(s) docente(s)?
	Docentes envolvidos	Como ocorreu a escolha dos docentes envolvidos? Todos eram docentes do programa?
	Colaboração no planejamento.	Houve colaboração entre os docentes no planejamento prévio da disciplina (elaboração do plano de ensino)? Como foi?
	Colaboração no desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos.	Houve colaboração entre os docentes na escolha dos conteúdos, recursos didáticos e/ou da bibliografia da disciplina? Como ocorreu a definição das atividades da disciplina?

Quadro 2 – Roteiro das entrevistas (conclusão)

2ª ETAPA		
Objetivos	Propósito	Perguntas
	Colaboração na implementação/condução das aulas	Houve colaboração entre os docentes durante a condução das aulas/atividades ou cada docente ministrava individualmente um conjunto de aulas? Como era o arranjo e a divisão de trabalho entre os docentes durante a condução das aulas?
	Colaboração na avaliação.	Houve colaboração entre os docentes na condução das avaliações e na atribuição das notas? Como foi?
Descrever e discutir os benefícios do EC e ECO	Benefícios para os alunos	Qual foi a recepção dos alunos à colaboração docente?
	Benefícios para os docentes	Como foi a experiência da colaboração entre docentes na disciplina para você e para os demais docentes envolvidos? Alcançou os resultados esperados? E para o alcance dos objetivos da disciplina? Faria novamente?
	Benefícios para o programa e para a IES	Considera que a colaboração entre docentes na disciplina foi benéfica para o programa e para a IES? Por quê?
Descrever e discutir os dilemas, dificuldades e desafios do EC e ECO	Dilemas, dificuldades e desafios da colaboração docente	Como foi a interação durante a colaboração com o(s) outro(s) professor(es)? E quais os pontos que melhor fluíram? Algo te surpreendeu (positivo ou negativo)?
	Dilemas e desafios da colaboração docente online	As disciplinas que foram oferecidas na modalidade híbrida ou online, como avalia o uso das ferramentas tecnológicas?
Avaliar o impacto do ECO pós-pandemia	Ensinamentos do ECO	Quais foram os ensinamentos adquiridos com o ensino colaborativo? Obteve novas competências? Trabalharia novamente com ensino colaborativo? O que diria p um professor que ainda não participou de uma iniciativa assim?
3ª ETAPA		
Palavras finais	Deixar o entrevistado de forma livre expor suas opiniões sobre o ensino colaborativo durante o ensino remoto.	

Fonte: O autor, 2022.

2.4 Procedimentos de coleta dos dados

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas no período entre agosto e dezembro de 2022. Ao todo, foram entrevistados oito professores de programas de pós-graduação de Ciências Contábeis e de Administração (ver Quadro 2 abaixo) que aplicaram o ensino colaborativo online (ECO). As entrevistas foram realizadas a distância por meio do Google Meets, ferramenta de webconferência.

Quadro 3 – Filiação institucional dos docentes

Programa(s) de pós-graduação
Ciências Contábeis – PPGCC/UERJ
Controladoria e Gestão Pública – PPGCGP/UERJ
Ciências Contábeis – PPGCC/UFRJ
Ciências Contábeis – PPGCC/UFU (*)
Ciências Contábeis – PPGCC/UFPR (*)

(*) Convidado pelo professor do PPGCC/UFRJ

Fonte: O autor, 2022.

Para se chegar a esses professores, tentamos contato por telefone e e-mail com a coordenação e/ou secretaria dos programas de pós-graduação, contidos no Quadro 1, solicitando que encaminhassem aos docentes o convite para participar de pesquisa (Apêndice B). Também enviamos esse convite diretamente a 13 professores de cujo e-mail já dispúnhamos. Desses 13 docentes, nove retornaram o e-mail: quatro deles afirmaram que não poderiam participar da pesquisa por não fazerem parte do grupo de sujeitos da pesquisa e cinco professores retornaram o e-mail afirmando que poderiam participar da entrevista. Assim, para estes últimos foi enviado um e-mail contendo a carta de apresentação da pesquisa e o termo de consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice A) e foram marcadas as entrevistas. Ao final das entrevistas, solicitamos a esses professores os contatos de outros docentes que participaram da abordagem de ensino colaborativo (abordagem “bola de neve”), obtivemos novos contatos e conseguimos, ao final, entrevistar mais três novos docentes.

Quadro 4 – Disciplinas ministradas colaborativamente (continua)

Disciplinas ministradas colaborativamente
Seminário de acompanhamento de TCC
Planejamento e avaliação em gestão pública
Pesquisa crítica em contabilidade
Epistemologia da pesquisa
Inovação na gestão pública

Quadro 4 – Disciplinas ministradas colaborativamente (conclusão)

Disciplinas ministradas colaborativamente
Contabilidade e sustentabilidade
Metodologia de pesquisa
Pesquisa Crítica
Planejamento e avaliação em gestão pública
Metodologias inovadoras no ensino de gestão e contabilidade
Seminário de TCC

Fonte: O autor, 2022.

2.5 Procedimentos de análise e tratamento dos dados

O tratamento dos dados envolveu a análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas gravadas. Após a transcrição e realizada a leitura dos trechos, foi gerada uma lista com as categorias iniciais, fundamentadas na literatura, e foi possível identificar aspectos relevantes que não foram relatados em estudos anteriores.

O processo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147) se apoiou na literatura sobre EC e ECO. A categorização foi dividida em atividades que envolvem o trabalho de professores (divisão de trabalho, nível de status, autonomia para tomada de decisão, nível de interação durante a colaboração e os arranjos das atividades) e o nível de colaboração (única aula, conjunto de aulas, disciplinas inteiras ou conjunto de disciplinas).

As categorias e códigos utilizados para este trabalho foram: Formação Docente (formação inicial, capacitação docente e prática docente); Benefícios do Ensino Colaborativo Online (apoio nas tarefas, qualidade da aprendizagem, desenvolvimento docente, desenvolvimento de habilidades, motivação e atitude, qualidade do ensino); Desafios do Ensino Colaborativo Online (desafios do ECO e desafios ERE) e Aplicação do Ensino Colaborativo Online (status dos professores - hierarquia ou igualdade); Abordagem adotada (rotativa, simultânea ou esporádica); O modelo utilizado (observação, assistente, sequencial ou em equipe), Práticas de trabalho (colaborativas ou individuais) e Motivação

Por fim, foi realizada a reavaliação dos códigos e categorias através da releitura das entrevistas, buscando identificar as relações e contradições entre as falas dos entrevistados e

o que diz a literatura. A análise de conteúdo foi realizada com o auxílio do software ATLAS.ti 22.

3 RESULTADOS

A análise dos resultados foi dividida nas seguintes seções: modelos de aplicação do ensino colaborativo online na pandemia; composição de grupos do ensino colaborativo online; benefícios alcançados com o ensino colaborativo online; dilemas e desafios encontrados no ensino colaborativo online; desafios da formação para ensino online e importância da colaboração docente e impacto do ensino colaborativo online no ensino remoto emergencial.

Com o intuito de manter o sigilo e preservar a identidade dos professores que participaram das entrevistas, utilizou-se a letra P seguida de um número correspondente (1 a 8) para representar cada respondente.

3.1 Modelos de Aplicação do Ensino Colaborativo Online na Pandemia

Para descrever as características do ECO efetivado durante a pandemia, indagamos aos docentes sobre: divisão de trabalho, nível de status, autonomia para tomada de decisão, nível de interação durante a colaboração e arranjos das atividades de ensino colaborativo. Também indagamos sobre o grau em que a colaboração ocorreu (em uma única aula, um conjunto de aulas, em uma disciplina inteira ou em conjunto de disciplinas) e sobre as atividades envolvidas nessa colaboração (planejamento de disciplinas e aulas, desenvolvimento de conteúdos e recursos didáticos, condução de aulas e avaliação de discentes).

Existem variedades de autores tipificando de diferentes formas o ensino colaborativo. Conseguimos identificar quatro modelos diferentes aplicados pelos professores entrevistados: (1) Observador, (2) Suporte, (3) Paralelo e (4) em Equipe. Tais diferenças ocorrem por causa do nível do compartilhamento das responsabilidades. Mas, como afirmado por Baeten e Simons (2014), na prática, tais modelos sofrem variações e os modelos podem se mesclar ou alternar em um mesmo contexto de ensino-aprendizagem (aula, disciplina etc.).

3.1.1 Modelo Observador

O modelo “observador” ocorre quando um professor observa o outro durante a aula: enquanto um professor apresenta determinado assunto aos alunos, o outro professor assume uma posição passiva, não interagindo com os outros professores e alunos (BADIALI, TITUS, 2010, BAETEN, SIMONS, 2014, HELMS, et al., 2005). Assim, esse é o modelo com menor nível de colaboração entre os docentes.

Alguns docentes entrevistados relataram ter colaborado segundo esse modelo em que um docente convida ou é convidado para lecionar em uma única aula. O motivo principal dessa colaboração é aproveitar o conhecimento da especialidade do professor-convidado. Segundo um docente:

[...] quando eu convidei [o outro professor], eu sei que a pessoa é um profissional especializado naquilo, então eu falei "o tema é esse, você pode falar sobre isso?", ok, é um convite, não foi um trabalho em quatro mãos, foi um convite para participar.
(P6)

No final dessas aulas, esses docentes relatam um maior nível de interação entre os professores e dos professores com os alunos. Nesse momento, os professores levavam os temas para discussão plenária, e os alunos podiam fazer perguntas. O professor observador abandonava o papel passivo e passava a estimular os alunos a discutir sobre o tema abordado. Essa colaboração se deu em aulas específicas, mas não no planejamento das aulas ou na avaliação dos alunos, papel que coube ao professor titular da disciplina.

Como relatou um dos respondentes:

No que eu fui convidada, aliás, eu até cheguei a conversar. Quem me convidou até chegou a falar mais detalhadamente qual era a proposta, enfim. Mas... nenhum documento. Foi só uma conversa um pouco mais longa sobre a proposta da aula.
(P6)

3.1.2 Modelo de Suporte

Diferentemente do modelo anterior, no modelo de suporte, um (ou mais) professor(es) assume(m) a liderança das aulas, enquanto outro(s) se torna(m) assistente(s), oferecendo apoio para os alunos e auxiliando o(s) professor(es) regente(s) (BADIALI, TITUS, 2010, NEVIN, et al., 2009, VILLA, et al., 2008). Esse modelo demanda um maior

compartilhamento de responsabilidades: no planejamento das aulas, no desenvolvimento de recursos, materiais didáticos e condução de atividade e na avaliação dos discentes.

Os professores cuja colaboração se enquadra nesse modelo destacaram que sempre eram acordados antecipadamente os conteúdos que cada professor iria abordar em sala de aula, e a colaboração também acontecia quando um professor complementava o outro, tanto durante a aula como no final, quando se abria uma discussão mais livre sobre o tema da aula. A interação entre os professores, ocorrendo dessa forma, estimulava a participação dos alunos durante as aulas. Segundo um desses professores:

o professor responsável por aquele conteúdo, no que a gente já tinha definido, ele dialogava com o convidado e tinha sempre um momento da aula com abertura para que, tanto os outros professores, quanto os alunos, participassem. [...], geralmente, os professores participavam em uma espécie de retaguarda, esperando o momento em que a turma pudesse participar mais. (P2)

Um dos motivos para a adoção desse modelo foi o professor de suporte, por ser iniciante, ainda não se sentir totalmente preparado para ministrar uma aula completa na pós-graduação. Essa é uma experiência que possibilita ao professor iniciante observar as aulas dos professores regentes antes de assumir a responsabilidade de ministrar aulas individualmente. Como relata uma professora que atuou no suporte:

[...] ela já tinha dado essa disciplina muitas vezes. Foi a primeira vez que eu acompanhei uma disciplina na pós. Então eu não ficava muito à vontade para conduzir uma aula. Eu estava ali o tempo todo, fazia comentários, algumas contribuições mais pontuais, mas quem conduzia as aulas de fato era a outra professora. (...) Eu ajudei no desenho, nesse desenho prévio da disciplina e falei para ela que não me sentiria à vontade para conduzir. (P3)

Segundo Smith (2004), esse tipo de modelo contribui para o aumento da autoconfiança e para o desenvolvimento do professor iniciante, melhorando o seu desempenho, quando comparado a professores iniciantes que apenas trabalham sozinhos, ministrando as próprias aulas.

3.1.3 Modelo Sequencial

Essa abordagem refere-se ao modelo de ensino colaborativo no qual ambos os professores têm um status igualitário. Nos modelos “observador” e “suporte”, há uma

diferença hierárquica, com a existência de um professor principal (regente) e um secundário (observador, auxiliar). No modelo “sequencial”, não são feitas distinções hierárquicas entre os professores (BAETEN, SIMONS, 2014, CARPENTER, CRAWFORD, et al., 2007, GRAZIANO, KEVIN, NAVARRETE, 2012). Nesse modelo, cada professor assume a responsabilidade de ensinar conteúdos diferentes para o mesmo grupo de alunos, os professores planejam com antecedência a divisão dos conteúdos e a quantidade de aulas que cada professor irá conduzir.

Nas disciplinas em que ocorreu o ensino colaborativo, segundo o modelo sequencial, alguns docentes relataram que tiveram alguns contatos prévios entre si para definir a divisão das ementas e das avaliações. Conforme menciona um dos entrevistados:

Na verdade, a gente pegou a ementa, fez aquela primeira divisão, então depois combinamos mais ou menos como seria a avaliação de cada um e o peso que seria dado. Inclusive, salvo engano, ele [o outro docente] ficou com 60% e eu com 40% porque ele tinha dado uma metodologia que era mais densa, salvo engano, levava mais tempo de sala. A gente tentou estabelecer uma proporção ali, e teve essa conversa [...]. (P7)

No modelo sequencial, quando um professor está ensinando ao grupo de alunos, o outro não precisa estar necessariamente presente durante essa aula. Por isso esse modelo também é chamado de ensino alternado.

Os professores entrevistados cuja colaboração se enquadra nesse modelo também relataram que não tiveram interação entre eles durante as aulas, e que a colaboração docente ocorreu somente durante o planejamento e a avaliação dos alunos. Consideram que tiveram maior liberdade para definir os recursos didáticos e a forma de conduzir suas aulas. Na perspectiva de alguns professores, esse modelo não é totalmente colaborativo, porque não houve interação dos professores durante as aulas.

3.1.4 Modelo em Equipe

No modelo “em equipe”, existe o compartilhamento de responsabilidade em todas as tarefas realizadas pelos professores. A colaboração ocorre em todas as etapas: antes, durante e após as aulas/disciplinas (BAETEN, SIMONS, 2014, LEE, 2013, TRACTENBERG, 2011, WENGER, HORNYAK, 1999). Durante as aulas, os docentes estão diante da turma

trabalhando de forma colaborativa. Por isso é o modelo de maior interação entre os professores.

Os entrevistados que colaboraram segundo esse modelo destacaram que sempre era acordado antecipadamente quais conteúdos cada professor ia abordar em sala de aula, e a colaboração acontecia quando um professor complementava o outro, tanto durante a aula como no final, quando o tema da aula era aberto para discussão. Para eles, foram os momentos em que perceberam o maior nível de apoio mútuo. O relato de um dos entrevistados ilustra isso:

Era em conjunto, e também superorgânico, porque um começava, o outro complementava, e o outro complementava, e o outro complementava, e como a gente já tinha um relacionamento prévio, de confiança, de respeito e tal [...]. Não tinha cortes. A gente até combinava: “você conduz essa”, “conduzo”, “você conduz aquela”, “conduzo”; mas essa condução significava começar e o outro participar também. (P8)

Os entrevistados observaram, ainda, que essa interação dinâmica entre eles também estimulava a participação dos alunos durante as aulas.

No modelo em equipe, os professores percebem que discutiram mais sobre o planejamento da disciplina. Houve maior diálogo sobre os objetivos, os recursos didáticos, as atividades, as tecnologias utilizadas e as práticas de ensino-aprendizagem e, por isso, receberam maior apoio mútuo na realização das tarefas, como identificado nos seguintes trechos:

Desde o momento zero até o pós-disciplina, a gente foi dialogando juntas... assim, em todos os desenhos da disciplina. Então, pensar o plano de ensino, e como eu já tinha feito a disciplina em outro programa, [...], e também tinha tido experiências fora do país, tenho contatos com o pessoal de pesquisa mais crítica na contabilidade, que não estão aqui. (P3)

Então eu vim trazendo algumas experiências e mostrando para ela: "Olha, a gente pode seguir dessa forma, pensar assim e assim, funciona", e aí, nesses diálogos, a gente foi desenhando o plano de ensino e a forma como as aulas seriam conduzidas. (P3)

Todo o plano de ensino... tipo: quais seriam os conteúdos da disciplina, qual seria a referência bibliográfica, as metodologias que seriam utilizadas e as formas de avaliação também, então pensar o Moodle, organizar o Zoom, que as aulas foram online... tudo isso a gente foi fazendo juntas. (P3)

Uma professora destacou que algumas tarefas eram distribuídas, diminuindo a quantidade de encontros necessários. Para isso, foi definido que o docente com maior competência naquela tarefa iria realizá-la. Segue o relato da professora em relação à elaboração do material:

Para o material, o que acontece é que [...] ele é bastante estruturado no material. Então, ele tem uma capacidade gigantesca de preparar os slides, de fazer as coisas bem completinhas, bem redondinhas. Eu não tenho essa mesma competência, eu tenho outras, ele tem essas, e é legal que a gente se complementa. (P8)

A avaliação dos alunos também ocorreu de forma colaborativa: os professores definiram a forma de avaliação e fizeram a avaliação dos alunos em conjunto. Seguem alguns relatos sobre a avaliação dos discentes:

Acho que na maioria das avaliações, a gente foi fazendo juntas, assim olhando as entregas e os materiais que eram postados no Moodle. E também teve seminários em sala. Então, ao final dos seminários, a gente conversava e, no final da disciplina, ela igualmente atribuía os conceitos, e a gente foi fazendo junto. (P3)

Houve [colaboração na avaliação]. Mas menos, porque eu acho que a gente conversava, mas aquilo que um sugeria, o outro concordava. Não houve debate, divergência, nada disso a esse respeito, não. Um falava a sua perspectiva, o outro falava a sua perspectiva, mas não divergia muito. (P8)

3.1.5 Combinação de Modelos

O ensino colaborativo *online* também ocorre combinando dois modelos. Um exemplo foi o modelo em equipe, com um grupo de professores compartilhando todas as tarefas entre eles, com o modelo de observação, quando esses professores convidavam outros professores para falar sobre um tema específico. Pelo fato de a pós-graduação *stricto sensu* ter um conteúdo, por vezes, mais complexo e multidisciplinar, consideraram necessário chamar professores especialistas no conteúdo.

A colaboração entre os docentes também ocorreu na escolha de conteúdos, recursos didáticos, bibliografia da disciplina e definição das atividades da disciplina. De acordo com os entrevistados que participaram desse modelo misto, houve a colaboração, mas sempre deixando flexibilidade para que cada professor pudesse ter liberdade no conteúdo e no material didático. Segue um relato ilustrando esse ponto:

Particularmente, quase todos [os professores] usaram conteúdos próprios. Foi dada essa liberdade. A gente não definiu qual era o artigo, a tese que eles iriam utilizar. Ficou a critério do convidado também. Ele trazia isso e nós, talvez, em algum momento, sugeríamos um artigo ou uma tese complementar, mas em diálogo constante com ele. Nesse sentido, ficava sempre um professor responsável pelo convidado, por esse diálogo, e aí a gente respeitava o que foi acordado entre esse professor e o convidado. (P2)

3.2 Composição de grupos do Ensino Colaborativo Online

Sobre a aplicação do ensino colaborativo *online* durante a pandemia, foi indagado aos docentes participantes sobre quem tomou a iniciativa da colaboração. Verificou-se que as sugestões ocorrem das mais variadas formas: do próprio professor, de outro professor do programa e, até, de forma institucional, pelo colegiado ou pela coordenação. Os docentes que tomaram a iniciativa de convidar outros professores para suas disciplinas destacaram a importância de trazer outras visões e experiências, o que tornou as aulas mais dinâmicas. Isto foi destacado por Tractenberg (2011) como um dos principais benefícios para os alunos: o contato com diferentes pontos de vista e a melhoria da motivação e das atitudes em relação à aprendizagem. Os trechos abaixo servem de ilustração:

Então... acho que nesse sentido já tenho uma boa - experiência, não - mas a longo tempo que eu adoto. Se isso for ensino colaborativo: pegar alguns professores, alguns ex-alunos que fizeram alguma tese, alguma coisa específica de um assunto e aí eles ministram uma aula... eu acho muito interessante isso, porque são vários pontos de vista. A gente tem possibilidade de discutir essa questão [de forma] mais aberta na pós-graduação. (P5)

Quando eu convidei [outro professor], eu tinha um assunto que eu achava que ter um colega que fosse especialista naquele assunto, que pudesse dar mais vida, e até para deixar a aula menos igual uma à outra [com] o mesmo professor, para dar uma oxigenada no dia a dia da turma, conhecer gente nova, ver outra pessoa falando, faz parte até dessa história da dinâmica. E quando eu convidei foi por isso. (P6)

De acordo com os entrevistados, o apoio mútuo contribuiu na resolução das tarefas docentes do dia a dia e na qualidade do ensino, diminuindo as lacunas de conhecimento que poderiam ter ficado se fosse somente um único professor lecionando (TRACTENBERG, 2011). Segundo a fala de uma entrevistada:

Eu gosto bastante das discussões sobre epistemologia, sobre pesquisa, sobre teoria e questões ontológicas da contabilidade. É uma coisa que eu me interessou. Eu achei bacana o convite [para colaborar com o outro professor], porque não teve aquela coisa de “vem aqui, dá uma aula e vai embora”. Não foi isso, na medida em que, eu não sou credenciada no programa, mas a gente, juntas, desenhou toda a disciplina, tipo antes, durante e depois. Achei bem interessante por isso. (P3)

Há a possibilidade de a iniciativa da colaboração ocorrer de maneira orgânica, sem um convite formal. Mas se destaca que, para acontecer de forma orgânica, os dois professores precisam ter interesse na área da disciplina e, também, já ter colaborado em outra área. Em outra perspectiva, um dos respondentes evidencia que a sugestão do ensino colaborativo foi

uma forma de auxiliar nas atividades acadêmicas. Essa dinâmica possibilita que a colaboração entre os professores dilua as tarefas ligadas aos processos de ensino. De acordo com um dos participantes:

Eu acho que, na verdade, foi uma necessidade, assim que não teve nenhuma coisa: "Vamos pensar, vamos trabalhar colaborativamente nessa disciplina", acho que não foi bem pensar, acho que foi mais tipo: "Vamos juntos, juntas, porque assim fica mais fácil de seguir com a disciplina" e com todas as outras demandas que a gente tinha naquele momento. (P3)

Sob essa perspectiva, percebe-se que os grupos formados para a colaboração ocorrem através da proximidade e compatibilidade entre os docentes. Estudos apontam que grupos compatíveis em relação a habilidade, conhecimentos, atitudes e personalidade alcançam níveis mais elevados de colaboração (KAMENS, 2007, WALSH, ELMSLIE, 2005). Professores que já vivenciavam o ensino colaborativo presencial antes da pandemia destacaram a continuidade do método na modalidade *online*: "Na verdade, a gente já fazia no presencial, a gente manteve no *online*, na pandemia." (P8). Outro professor complementou que:

Eu adoto ensino colaborativo já há um bom tempo, desde 2010, 2012 por aí, quando eu ingressei aqui na Universidade. Aí eu sempre contei com colegas para ministrar uma ou outra aula. Então geralmente eu convido de quatro a cinco professores para ministrarem uma aula de um tema específico no doutorado e no mestrado. (P5)

A escolha dos docentes envolvidos na colaboração é outro ponto importante. Os motivos alegados foram, principalmente, trazer novas visões para o conteúdo abordado pelo professor responsável pela disciplina e trazer mais dinamismo para as aulas. O principal critério para a escolha dos colaboradores foi especialidade e competência reconhecida. O trecho abaixo ilustra tal fato:

Eu tenho colegas na... todos eles são conhecidos. Um deles, que vai apresentar este ano aqui, não é conhecido, mas a gente trocou e-mails... a gente conheceu, leu o lattes, troca ideias sobre determinado assunto e, se eu vejo que realmente vai agregar alguma coisa, aí eu sempre ponho "eu" nessa equação. Se vai agregar alguma coisa além do que eu li, ou do que eu vou ler para lecionar, aí geralmente eu convido a pessoa. (P5)

Walsh e Elmslie (2005) apontam a proximidade geográfica como um dos principais quesitos para a escolha dos colaboradores. No ensino presencial, é necessário avaliar os recursos financeiros e de tempo no momento de convidar um docente. No ECO, a barreira geográfica é superada. O ensino *online* permite convidar professores, sem se preocupar com a

localidade em que estão, apenas com o acesso ao ambiente *online*. Os trechos abaixo tratam do ECO na pandemia e a utilização das tecnologias:

[A colaboração] aumentou bastante. Eu comecei como... eu achei que era bacana esse tipo de coisa, de trazer alguém e tal, e, com o tempo, foi se confirmando, sabe. Porque eu sempre faço avaliação da disciplina com os alunos e os alunos sempre: "Ah, gostei da palestra de fulano, gostei...", aí eu fui sendo reforçado pelos próprios alunos para adotar esse tipo de didática. (P5)

Buscamos aproveitar também o período remoto e, como era tudo online, para que os convidados pudessem ser inseridos e aceitamos, também, alunos de todo o Brasil, que, se fosse presencial, dificilmente essa disciplina teria a adesão que teve. (P2)

3.3 Benefícios Alcançados com o Ensino Colaborativo Online

Nesta seção, descrevemos os benefícios do ECO durante a pandemia para alunos, professores e para a IES, segundo as falas dos docentes entrevistados.

3.3.1 Benefícios para os alunos

Para os professores, o ECO beneficiou os alunos principalmente no que tange ao (1) estímulo ao diálogo, pensamento crítico e ampliação de perspectivas e (2) aulas dinâmicas e variadas.

Como descrito por Tractenberg (2011), o trabalho em equipe dos docentes pode servir de exemplo para a colaboração entre os alunos e para a criação de um ambiente de diálogo e debate, que estimula os alunos a participar, desenvolvendo pensamento crítico, ampliação das perspectivas (diversos pontos de vista) e argumentação. Na fala de uma professora:

Então, eu acho que eles gostam de ver isso [colaboração], porque, ao mesmo tempo que a gente pode divergir, o respeito está preservado, o cuidado com o outro está preservado. Então, eu acho que isso até dá mais incentivo para as pessoas pensarem também por si só, e trazerem questões, também, que pode ser que sejam diferentes das que a gente está trazendo... perspectivas... eu acho que enriquece. (P8)

Em relação às aulas, tornam-se mais dinâmicas e variadas, a fala a seguir é ilustrativa. Quando perguntado se houve alguma resistência ou dificuldade por parte dos alunos, o professor respondeu:

Eu acho que foi tranquilo assim, não vi nada de resistência, acho que eles gostavam inclusive assim, porque acho que a aula fica menos cansativa por ter mais de uma figura ali para dialogar com eles. (P3)

Segundo a literatura, a presença de vários professores propicia aos alunos o contato com uma variedade de estilos de ensino (TOBIN, *et al.*, 2001, TRACTENBERG, 2011). Os alunos sentem-se mais encorajados a participar, uma vez que cada professor tem ritmo, personalidade e estilo diferentes, podendo ser mais do agrado deste ou daquele aluno.

3.3.2 Benefícios para os professores

Ao perguntar sobre como o ECO impactou positivamente os docentes e quais os benefícios que estes perceberam com a colaboração, os entrevistados destacaram: (1) maior apoio nas tarefas; (2) melhoria da qualidade do ensino e (3) desenvolvimento pessoal e profissional.

Como afirmado na literatura, o ensino colaborativo auxilia os professores fornecendo suporte nas realizações de tarefas. Contribui, assim, para a diminuição da carga de trabalho (SHIN *et al.*, 2012, TRACTENBERG, 2011). Esse apoio entre os professores também envolve não só a resolução de problemas, mas também o suporte emocional, na medida em que os professores compartilham os sucessos, os momentos difíceis e as frustrações. Na fala de uma professora:

O que eu posso acrescentar é que [a colaboração] também me oferece um apoio de imprevistos. Se acontecer algum imprevisto, eu não preciso cancelar [a aula] com a turma, eu posso contar com o apoio do professor se o professor estiver disposto. (P8)

Em relação à melhoria da qualidade do ensino, os professores destacam que o nível de discussão na pós-graduação, no mestrado e no doutorado, é mais elevado e o conteúdo do trabalho é mais denso e complexo. Como os professores estão juntos, diante desse mesmo desafio, existe a percepção de compartilhamento de responsabilidades, o que favorece a união entre eles e maior confiança mútua (KURTTS, LEVIN, 2000). Na fala dos entrevistados:

Então para mim funcionou, porque eu sei que tive uma pessoa que tinha bastante embasamento para falar sobre o que estava falando, uma pessoa que tem um conteúdo respaldado. (P6)

Por causa disso tudo que eu estou falando, você enriquece o debate, você potencializa o processo de ensino e aprendizado, você potencializa a troca de experiências, o aprendizado que vem das experiências dos outros profissionais. (P8)

Outro ponto importante, destacado pelos respondentes, foi que eles puderam ter novas visões sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois tiveram oportunidade de compartilhar suas práticas docentes, experiências e saberes. Isso proporcionou o aprimoramento de suas competências. Ao conhecer a perspectiva de outros professores, o docente amplia seu conhecimento e seus pontos de vista (BARAHONA, 2017, CHANG, LEE, 2010, JANG, 2008). As falas abaixo ilustram isso:

Mas foi supertranquilo, ela foi bem aberta assim às sugestões, as coisas que eu trouxe, achei que foi bem rico o processo, sabe. (P3)

Eu conheci outras abordagens, particularmente, para mim, que eu sou sociólogo, descobri um universo bastante interessante na contabilidade, decidi até me credenciar no programa. (P2)

[...] o objetivo de eu aprender mais, que nem foi o primeiro na minha cabeça, mas aconteceu, foi atendido. Acho que sim. Ter com quem trocar [experiências]. (P8)

O ensino colaborativo entre os professores pode estimular o pensamento reflexivo dos professores sobre suas práticas docentes e possibilitar o contato com diferentes abordagens de ensino-aprendizagem e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

3.3.3 Benefícios para a Instituição de Ensino

Na percepção dos entrevistados, a colaboração entre os docentes beneficia a instituição e o programa de pós-graduação da seguinte forma: (1) contribui para promover a continuidade dos programas e, (2) quando há colaboração entre os professores de programas diferentes, ajuda a divulgá-los. Quando perguntados sobre se o ECO contribuiu para a IES, os entrevistados responderam:

Eu estou pensando no aluno, meu foco é o aluno. O programa, de alguma forma é beneficiado, mas quando eu tenho uma decisão dessa, não é pensando no programa, o programa é formado para os alunos, eu tenho que atender o aluno, tenho que gerar conteúdo para o aluno. (P6)

Com certeza. Primeiro pela divulgação do programa, pela divulgação do nome do programa em outras entidades de ensino, em outras universidades, em outros locais. (P5)

3.4 Dilemas e Desafios Encontrados no Ensino Colaborativo Online

A colaboração docente, em um momento de pandemia, trouxe alguns desafios para os professores, tendo sido destacados: (1) distribuição dos papéis e responsabilidades; (2) interação entre os docentes e alunos no ambiente online; e (3) aumento da carga de trabalho.

Um dos entrevistados destacou que, no decorrer da disciplina, não tinha certeza de quais eram as suas responsabilidades, o que dificultava o processo. O planejamento para a realização das atividades docentes entre os professores precisa ser bem definido para que não haja “ruídos” na comunicação e interação entre os docentes e, como afirmam Higgins, *et. al.* (2016), duplicação de trabalho. Na fala abaixo, professora aponta que um dos desafios foi a definição dos papéis:

Eu acho que papéis, até a gente ajustar os papéis, talvez tenha levado um pouquinho de tempo, mas ajustou-se. Então, eu acho que é essa organização dos papéis, quando não fica claro quem é, ou se é 50 a 50% de tudo, dos papéis, ou se tem alguma outra divisão. (P8)

A interação por meio do ambiente *online* dificultou algumas interações e colaborações entre os professores. Além do conhecimento e habilidades de utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, como afirmado por Santos (2005), é importante que o professor seja capaz de realizar suas práticas docente *online* através da interatividade e colaboração, com os alunos e com os colegas de trabalho, durante a aplicação do ECO. Como destaca um respondente:

Eu acho que quando um professor entra para fazer a colaboração, principalmente assim à distância, ele não tem grande contato com o outro, certo? Eu não percebi [...] ou outro professor, acompanhando o que eu estava dando. (P1)

Alguns entrevistados destacaram que as ferramentas tecnológicas não foram utilizadas no seu potencial máximo, bem como as dificuldades dos alunos em utilizar essas ferramentas por falta de recursos ou desinteresse. Referente à falta de interação dos alunos durante as aulas, alguns professores destacaram que, mesmo ocorrendo a colaboração entre os

professores, na sala de aula, alguns alunos mostravam claro desinteresse. Segue relato do participante:

Isso que eu já falei que eu fiquei muito chocada assim com o desinteresse, às vezes, da pessoa falar abertamente [...], ficava assim: "Nossa, como que fala isso assim em sala?". A pessoa estava tipo: "Não aguento mais", na cara do professor. (P3)

Alguns professores têm a percepção de que o ECO demanda mais atividades, pode, portanto, ocasionar sobrecarga de trabalho. Como destacado por Liebel, *et. al.* (2017), os professores, quando realizam o ensino colaborativo de forma completa, ou seja, em todas as fases da prática docente (planejamento, desenvolvimento, condução e avaliação), isso dificulta na definição e atribuição dos créditos por professores. Visto que, nas IES, as disciplinas precisam ter o professor principal, os outros professores são identificados como convidados. De acordo com alguns professores, o método de ensino colaborativo precisa ser estimulado pela IES:

Eu acho que, nessa parte, fica a questão do planejamento organizacional, porque, para isso ganhar escala, seria preciso um planejamento para que as disciplinas possam ser assim, porque, senão, não se estimula as pessoas a fazerem isso, porque vai aumentar, dobrar o trabalho, mas se dobra, não dá tempo. (P8)

Jang (2008) afirma que o aumento experimentado pelos professores durante o ECO é ocasionado por causa da necessidade de planejamento conjunto das aulas e dos diálogos realizados por entre eles. Assim, definir as tarefas que serão realizadas por cada participante da colaboração demanda mais tempo de trabalho do professor. Esse aumento de trabalho é necessário para alcançar um ensino colaborativo bem-sucedido. Isso pode dificultar a adesão a essa abordagem.

3.5 Desafios da formação para Ensino Online e Importância da Colaboração Docente

Conforme a revisão de literatura, a mudança de modalidade (presencial para *online*) e a necessidade de se adaptar ao novo formato de trabalho causaram insegurança em muitos professores (PEREIRA; OLIVEIRA; NASCIMENTO; TEODÓSIO, 2022, SENNA, DREHMER-MARQUES, 2022). Nas entrevistas, foi solicitado aos participantes que falassem sobre as experiências docentes com o ensino *online* ou híbrido na pós-graduação. A maioria

dos entrevistados comentou que não tinha experiências prévias com a prática docente nessas modalidades. Alguns trechos a seguir ilustram isso:

Não, a pandemia é que trouxe essa experiência do ensino remoto, online, enfim, eu não tinha tido experiências prévias desse formato, não. Foi bem desafiador assim no início. (P3)

Não, não tinha experiência. No início tive até um pouco de medo de não conseguir dar conta da história. E aí aos pouquinhos eu fui me adaptando. (P4)

Alguns professores, no entanto, tiveram experiência com ensino *online* anterior à pandemia, como mostra o trecho abaixo:

Já, eu já tinha experiência, inclusive, como formação de professores para o ensino online, mas não foi o que a gente fez. Tinha. Isso é tranquilo, eu fiquei bem à vontade no ambiente virtual, com o uso das plataformas e tal. (P8)

Embora alguns docentes tivessem experiência anterior com ensino *online* ou a distância, o formato utilizado pelas IES durante a pandemia foi o ensino remoto emergencial (ERE) que, como vimos, difere do ensino *online*, por ser uma modalidade temporária de ensino *online*, em que há mudança de curto prazo do ensino presencial para um formato alternativo, aulas ocorrem de forma síncrona e o docente é o único responsável pelo planejamento, preparação e disponibilização das aulas, por meio de TDIC (SILVA, et al., 2020). Nesse sentido, na percepção dos professores com experiência no modelo *online*, o ERE trouxe algumas dificuldades a serem enfrentadas. Alguns dos relatos que ilustram isso:

[...] foi muita pressa para adaptar um ensino que era pensado presencialmente para o que eles chamaram de ensino remoto. Não foi ensino online, não se usou essas palavras: “educação à distância” ou “online”. Era o tempo inteiro presencial, virtual, uma coisa meio síncrona, aula ao vivo. Usaram-se essas palavras para deixar claro que era a mesma aula, só que no digital. (P8)

[Em um] primeiro momento eu jurava que dado o tempo que as universidades públicas levaram para se adaptar ao modelo Online, eu achei que [...] teria tutor a distância, tutor presencial, professor coordenador, elaboração de material, alguma coisa mais elaborada, e não. Na verdade, disponibilizaram uma plataforma, entregaram para os professores, “ó, agora se vira aí”. (P7)

Para esses docentes, houve falta de tempo e de preparo por parte das instituições, falta de treinamento adequado para desenvolver competências para o ERE e falta de apoio aos professores durante o processo.

Os docentes tiveram que se adaptar a uma nova modalidade de ensino sem formação ou preparo, sendo necessário comprar equipamentos e ferramentas tecnológicas, além de realizar adequação no espaço físico de suas residências, por causa do isolamento social. Como

afirmado por Pereira, Oliveira, Nascimento, Teodósio (2022), durante o ERE, os professores utilizaram TDICs próprias para desenvolver as atividades. Conforme alguns professores:

Eu me lembro de comprar uma cadeira melhor, alguns itens menores, um microfone mais específico para aquela gravação de áudio, aquele microfone [...], que sai com áudio melhor. Essas pequenas coisas assim. Então teve, sim, alguns ajustes. Ah, eu comprei a licença do Zoom, por exemplo, para dar aula, porque eu sabia que era uma plataforma mais leve para os alunos e com mais recursos a serem explorados, nesse momento de aula. (P3)

Muitas, desde a compra de equipamento, essa coisa toda, porque eu estava afastado durante a pandemia, e softwares de apresentação e de comunicação, lâmpada, câmera, essas coisas de headphone que não funcionava, e sabe, até aprender a mexer com os softwares. Então a aquisição de softwares também de apresentação, que eu tive de comprar, e por aí vai... bastante, foi um aprendizado, para mim foi muito bom, dei uma atualizada na informática [...]. (P5)

Os professores preparam-se para o ambiente virtual adquirindo ferramentas tecnológicas e atualizando suas habilidades para utilizar tais ferramentas. Mas, como afirma Modelski, Giraffa e Casartelli (2019), apenas utilizar as ferramentas tecnológicas não garante uma boa experiência no processo de ensino-aprendizagem. Santos (2005) afirma que a prática didático-pedagógica da educação *online* deve ser pautada em coautoria, conectividade, colaboração e interatividade, criando a oportunidade de o aluno desenvolver uma aprendizagem de boa qualidade. Nesse sentido, na percepção de alguns docentes, durante o ERE, houve pouca interação com alunos. Os relatos a seguir ilustram isso:

Ainda assim, foi bastante desafiador, justamente pela falta de experiência, e, também, falta de formação docente para aquela experiência. Achei bem cansativo também, porque eu gravei várias videoaulas além das aulas síncronas. Eram muitas atividades e pouca interação com os alunos, que eles não abriam muito as câmeras. (P3)

Então o processo foi primeiro tentar transplantar uma aula física para o ambiente virtual, depois ir se ajustando, dado que havia diferenças muito grandes. Eu me lembro que o meu primeiro impacto foi aluno não abrir câmera; o segundo impacto foi aluno não falar, aluno fazer *chat*, responder comentário, tudo pelo *chat*. (P7)

Ao perguntar sobre a formação docente durante seu mestrado ou doutorado, nenhum dos professores afirmou ter disciplinas voltadas para a metodologia do ensino ou para o desenvolvimento das práticas docentes. Por mais que os programas de pós-graduação, atualmente, ofereçam disciplinas de cunho didático-pedagógico, muitos professores desses programas não tiveram essa oportunidade, como observado por Miranda (2012). Dessa maneira, sua formação didático-pedagógica ficou fragilizada, o que pode ocasionar dificuldades na prática docente (FARIAS, ARAÚJO, 2016, LAFFIN, GOMES, 2016, LIMA,

ARAUJO, 2019, MIRANDA, et al., 2020). Sobre haver esse preparo durante sua formação, os participantes comentaram o seguinte:

Não. Tanto no mestrado quanto no doutorado, não havia essa previsão. No mestrado não havia, no doutorado existia a possibilidade, que ninguém aproveitou. (P7)

Não, porque quando eu terminei o meu mestrado, eu já comecei a dar aulas sabe, então quando eu entrei no doutorado, eu já dava aula na universidade. (P5)

Outra atividade importante para desenvolver habilidades didático-pedagógicas é o estágio docente. Alguns docentes entrevistados afirmam que não o realizaram:

Agora, mestrado e doutorado, apesar de falarem que hoje tem estágio docente, aqui, eu não sei como é que isso é feito. [...] Eu não tive. (P1)

Também não fiz, porque a minha bolsa era CNPq. [Para o] CNPq não era obrigatório na época. [...] A bolsa CAPES obrigava a fazer estágio de docência, a bolsa CNPq não obrigava, e aí eu não fiz. (P8)

Um professor, que já tinha experiência com a docência no ensino superior, teve a percepção de que não era preciso fazer o estágio docente. Para outros docentes entrevistados, somente o estágio docente não é suficiente para fornecer as noções necessárias para a prática docente. Sobre esse aspecto, um docente comentou:

Eu não entendo que um período de estágio docente que dure seis meses vá criar aptidão para uma pessoa assumir um posto de docente em uma universidade federal, por exemplo. Se aprende muito na prática também. Você tem uma prática de pesquisa que você leva para a docência, mas a prática docente, ela é muito mais complexa também, envolve a relação com os alunos, as avaliações, o processo didático, de ensino e aprendizagem. (P2)

Dois docentes relataram ter feito atividades ou disciplinas voltadas para o desenvolvimento didático-pedagógico. De acordo com eles:

A formação no mestrado e no doutorado é bem precária no que se refere à formação do ensino, mas eu me lembro que, por exemplo, no doutorado eu fiz algumas disciplinas específicas na Faculdade de Educação para suprir essa carência de conteúdos ligados à formação docente. Mais para o que eram coisas interessantes para a minha tese. Mas veio e ajuda também nesse momento de pandemia, enfim, várias reflexões que eu lembro de ter tido, em sala de aula. (P3)

Não, entre o mestrado e o doutorado, porque eu demorei, [...] então durante o doutorado eu fiz um programa especial de formação docente, que é para ganhar licenciatura em Administração, então durante o doutorado eu fiz, mas foi por acaso, que era um programa completamente apartado em outra universidade, não é? Específico para obter a licenciatura. (P7)

Com o início das aulas no formato remoto, os professores compreenderam a importância e os desafios da docência no ambiente virtual mediada pelas TDIC, trazendo a necessidade de desenvolver suas práticas didático-pedagógicas. Um docente destacou a importância dos colegas e da colaboração no enfrentamento das dificuldades do ERE durante a pandemia:

Foi bem desafiador, assim no início, aqui na universidade. Aqui, pelo menos, a gente teve um tempo [...] para se preparar, fazer um curso ou outro, trocar experiências com os colegas. Também para saber, aqueles que já tinham voltado antes, saber o que eles estavam fazendo, aquilo que estava funcionando, o que não estava funcionando. (P3)

Conforme a literatura de ensino colaborativo, a colaboração pode auxiliar no desenvolvimento das competências docentes, através de trocas que estimulam a autorreflexão sobre suas práticas. (BAETEN, SIMONS, 2014, KAMENS, 2007, SCHMULIAN, COETZEE, 2019, TRACTENBERG, 2011).

3.6 Impacto do Ensino Colaborativo Online no Ensino Remoto Emergencial

No ensino colaborativo, os professores que participam de tal iniciativa desenvolvem-se, tanto no nível profissional como no nível pessoal (BAETEN, SIMONS, 2016, BIRRELL, BULLOUGH, 2005, KING, 2006). Ao indagar aos professores quais foram os ensinamentos adquiridos com a colaboração docente durante a pandemia, alguns destacaram a reflexão e a autoavaliação que o ECO proporcionou:

[...] a disciplina trouxe diferentes abordagens para pensar criticamente o mundo em que nós vivemos. Para além da questão do contador ser mais crítico, porque isso seria uma visão instrumental, e como é que cada um de nós, que participamos desse processo, saímos diferentes de como entramos nele. (P2)

Eu acho que essa competência relacional, de planejar em conjunto, de ouvir, de concordar que aquilo pode ser o mais importante para outra pessoa, de testar, experimentar. (P8)

A colaboração entre os docentes também ajudou a desenvolver habilidades específicas para a educação *online* e identificar outras competências a serem desenvolvidas:

Aprendi a usar essa ferramenta, ainda não sei tudo. Acho que essa parte toda de separar os grupos por turma para avaliação, separar as pessoas por sala para avaliação, ainda não sei fazer isso. (P4)

Ao ser questionado sobre se o docente continuará a trabalhar com o ensino colaborativo no retorno ao ensino presencial pós-pandemia, a maior parte dos respondentes afirmou que sim. Mas também identificaram desafios a serem enfrentados com a volta das aulas presenciais ou híbridas, trazendo a necessidade de os professores se adequarem a essas modalidades de ensino. De acordo com os docentes:

Certamente, porque [traz] um outro aprendizado. Como agora que você falou isso, aqui é muito menos trabalhoso, um pouco melhor trabalhar em colaboração. (P3)

[...] agora o desafio é ver como isso vai se dar no ambiente híbrido, porque vai estar metade da turma longe, metade junto. Vai ser um outro modelo de curso. Acho que essa mudança, por si só, já vai mudar a forma de operar o ensino e a aprendizagem. Agora, já surge a possibilidade do híbrido. (P2)

Ao perguntarmos para os entrevistados sua opinião sobre o ensino colaborativo, e qual conselho daria a um professor que nunca participou dessa iniciativa, alguns docentes mencionaram a dificuldade de planejamento:

Dá muita mão de obra, por incrível que pareça, para você acertar o professor, acertar o tema e preparar os alunos para aquela temática. Então, em termos de planejamento, é bem mais trabalhoso. (P5)

Outro entrevistado destacou a necessidade de o professor que trabalha de forma colaborativa ter uma boa habilidade de interação com seus pares e alunos, para que a colaboração possa ser efetiva. Como segue:

Então, eu acho que a gente pode ser que lide com essa [in]segurança: “eu também estou sendo avaliada pela outra pessoa”. Isso deve ser particularmente desafiador para quem tem aquela coisa do suposto saber do professor, que o professor fala, o aluno tem que ficar ouvindo. Se for nesse formato, vai ter uma outra pessoa com esse mesmo poder na sala de aula, e aí virar uma questão de poder, sabe? Se a pessoa tiver esse tipo de preocupação, para ela, pode ser que seja mais desafiador se preparar para isso, mas, mesmo nesses casos, eu acho que experimentar vai trazer mais benefícios do que dores. (P8)

Como afirmado por Baeten e Simons (2014), o ensino colaborativo, quando ocorre com dois ou mais professores compartilhando responsabilidade das atividades acadêmicas, ocasiona um aumento de trabalho para os professores participantes, e quando a colaboração é realizada por pares que são compatíveis, o processo se torna mais prazeroso. Contudo, a ausência de habilidades interpessoais do professor e a disputa de poder podem dificultar na implementação do ensino colaborativo.

Todos os entrevistados concordaram que os docentes devem experimentar novas práticas de docência para se desenvolverem profissionalmente e garantir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade para os alunos. Seguem alguns relatos sobre isso:

Eu acho que a gente se fechar é muito ruim. Como eu falei para você, a gente ouvir o outro é bom. A gente aprende com o colega, e eu acho que isso pode tornar as nossas aulas mais estimulantes para os nossos alunos. Se a gente tem alguém que a gente sabe que pode contribuir mais para um determinado assunto, por que não? A gente tem que trocar, ter parceria, trabalhar junto. (P6)

Eu acho que [...] é uma experiência válida. Acho que as pessoas devem tentar, principalmente aqueles que estão muito dentro de uma bolha, vamos dizer assim. Seria interessante trabalhar com outros, para poder ver o que o outro está fazendo, em termo de uso da tecnologia. (P1)

Para os entrevistados, o EC pode contribuir na superação das dificuldades que os docentes enfrentam durante suas práticas didático-pedagógicas por meio do compartilhamento e da troca de experiências profissionais entre eles.

Com estes depoimentos, fica evidenciado que o ensino colaborativo pode auxiliar os docentes a desenvolver suas competências em diversos níveis. O ECO pode auxiliar no desenvolvimento das competências específicas requeridas para o ERE, educação *online* e híbrida, melhorando a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Ao receber amparo dos seus colegas de trabalho, os professores podem alcançar graus mais elevados de desempenho (WALSH, ELMSLIE, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho focalizou o ensino colaborativo e o ensino colaborativo *online* na esfera do ensino superior em Administração e Contabilidade, em programas de pós-graduação no contexto da pandemia da COVID-19. Teve como objetivo analisar como o ensino colaborativo *online* foi aplicado nos programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19, a partir da visão de docentes dos cursos de mestrado e doutorado desses programas que, durante a pandemia, ministraram aulas e disciplinas em colaboração com outros docentes.

O estudo avança ao se identificarem e caracterizarem as formas de ensino colaborativo utilizadas pelos professores entrevistados, que diferem por um grau crescente de compartilhamento das responsabilidades e interações: (1) Observador, (2) Suporte, (3), Paralelo e (4) em Equipe. Observando que tais modelos foram aplicados de forma isolada ou combinada.

Entre os principais desafios que enfrentaram em relação à modalidade de ensino remoto durante a pandemia, os docentes destacaram não ter as competências específicas necessárias para o ensino remoto, *online* e híbrido, corroborando com os problemas identificados por Gusso, *et al.* (2020) como a falta de planejamento e professores sobrecarregados. Os depoimentos revelam que o ensino colaborativo teve um importante papel no enfrentamento das dificuldades relacionadas à falta de conhecimento para o ensino remoto emergencial, na medida em que possibilitou trocas e apoio mútuo nas tarefas relacionadas à prática de cada docente.

Com base nos resultados, foi possível descrever os benefícios e as dificuldades citados por Tractenberg (2011), encontrados na visão desses docentes. Na percepção dos docentes participantes deste estudo, o ensino colaborativo durante a pandemia permitiu tornar as aulas mais estimulantes para os alunos, proporcionando diversidades de pontos de vista, ampliando o entendimento de diversos saberes sobre os conteúdos abordados e desenvolvendo nos alunos habilidades interpessoais que contribuem para a interação e a colaboração entre os alunos. Outro fator importante foi o conhecimento adquirido pelos próprios professores sobre o ensino colaborativo, nas tarefas acadêmicas. Alguns docentes apontaram a necessidade de tempo para se adequar ao novo formato, o aumento da carga de trabalho, mas também apontaram benefícios no ECO. As principais competências desenvolvidas pelos professores no ensino colaborativo, na visão dos docentes, foram a reflexão e a autoavaliação,

proporcionadas pela oportunidade de compartilhar visões, experiências e saberes didático-pedagógicos com outros professores.

Para o ECO ser bem-sucedido, o planejamento da disciplina, os papéis e a divisão do trabalho precisam estar bem definidos. A compatibilidade e o conhecimento prévio entre os docentes podem auxiliar neste momento. O modelo de colaboração escolhido precisa ser adaptado conforme a disponibilidade dos professores, os recursos didáticos e as ferramentas tecnológicas disponíveis. A partir dos resultados, sugere-se a implementação do ensino colaborativo, de forma completa em todos os níveis e tarefas da prática docente: planejamento da aula, desenvolvimento dos recursos, condução das aulas e avaliação dos alunos. Aos programas e instituições, pode-se sugerir que busquem avaliar a possibilidade de incentivar que mais professores busquem realizar a colaboração não somente na pesquisa, mas também no ensino.

A limitação deste estudo está na quantidade pequena de docentes entrevistados que pode ter limitado a diversidade de respostas. Outro fator limitador foi a pouca diversidade de programas de pós-graduação, o que dificultou a possibilidade de compreender de forma ampla como ocorre a colaboração dos docentes no ensino superior. E, por último, como a pesquisa ocorreu, principalmente em pequena escala, pela falta de participação de professores do curso de Administração, a realização de um estudo em maior escala seria desejável.

Enfatizamos a necessidade de mais pesquisa relacionada ao ensino colaborativo e ao ensino colaborativo *online* no ensino superior. Pesquisas empíricas na área de educação podem servir como base para melhoria de práticas educacionais, além de políticas públicas, auxiliando nas resoluções de problemas evidenciados neste trabalho. Para futuros estudos, recomenda-se a possibilidade de analisar experiências dos docentes da graduação na abordagem do ensino colaborativo presencial e/ou *online*, para evidenciar as contribuições que o ensino colaborativo proporciona para o desenvolvimento profissional continuado desses professores. Além disso, sugere-se a realização de um estudo comparando os modelos apresentados ou avaliando diferentes composições de grupos.

Com relação aos benefícios e dificuldades do ensino colaborativo, é necessário estudos que buscam avaliar o impacto do ensino colaborativo presencial, híbrido e/ou *online* nas perspectivas dos estudantes. Consequentemente, há uma necessidade de mais pesquisas que avaliem os efeitos do ensino colaborativo sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos. Faltam, ainda, pesquisas que possam identificar quais são as disciplinas em que ocorre o ensino colaborativo. Observa-se, neste estudo, a falta de disciplinas tradicionais de Contabilidade, tais como: Contabilidade Geral, Contabilidade Financeira, Contabilidade de

Custos, Contabilidade Gerencial etc. Por fim, há necessidade de pesquisas com foco no processo de colaboração docente entre os programas e cursos diferentes, com temas inter e multidisciplinares. O mesmo pode ser dito com relação às condições que influenciam o processo de ensino-aprendizagem durante a colaboração docente.

REFERÊNCIAS

- ALI, S. A. A.; SYED, S. Teaching and learning strategies of oral histology among dental students, **International Journal of Morphology**, v. 38, n. 3, p. 634–639, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022020000300634>. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0717-95022020000300634&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 fev. 2022.
- ANDRADE, G. A. de S. *et al.* Educação contábil: uma revisão sistemática da literatura. In: ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD, 43, 2019, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPAD-EnANPAD, 2019. p. 1-15. Disponível em: http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=MjY4NzU=. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BADIALI, B.; TITUS, N. E. Co-teaching: Enhancing Student Learning Through Mentor-Intern Partnerships, **University-School Partnership**, v. 4, n. 2, p. 74–80, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969840.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- BAETEN, M.; SIMONS, M. Student teachers team teaching: Models, effects, and conditions for implementation, **Teaching and Teacher Education**, v. 41, p. 92–110, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X14000420?via%3Dihub>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BAETEN, M.; SIMONS, M. Student teachers team teaching : how do learners in the classroom experience team-taught lessons by student teachers ? **Teaching and Teacher Education**, v. 7476, p. 93-105, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2015.1135226>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2015.1135226>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BARAHONA, M. Exploring models of team teaching in initial foreign/second language teacher education: A study in situated collaboration, **Australian Journal of Teacher Education**, v. 42, n. 12, p. 144–161, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n12.9>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321939077_Exploring_Models_of_Team_Teaching_in_Initial_ForeignSecond_Language_Teacher_Education_A_Study_in_Situated_Collaboration. Acesso em: 5 out. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2016.
- BARIVIERA, C.; FAGUNDES, J. P.; CERQUEIRA-ADÃO, S. A. da R. O impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da universidade federal do pampa em tempos de pandemia de COVID-19, In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 20, Florianópolis, 2021. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2016, p. 1-16. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230182>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BIRRELL, J. R.; BULLOUGH, R. V. Teaching with a Peer: A Follow-Up Study of the 1st Year of Teaching, **Action in Teacher Education**, v. 27, n. 1, p. 72–81, 2005. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2005.10463375>. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2005.10463375>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração, **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, v. 22, n. 1, p. 105–117, 2021. Disponível em:
<https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/empresarial/article/viewFile/8346/4111>. Acesso em: 15 de ago. 2022.

BORISOVA, O. V.; VASBIEVA, D. G.; MALYKH, N. I., *et al.* International electronic journal of mathematics education, **International Electronic Journal of Mathematics Education**, v. 11, n. 5, p. 1175–1184, 2006. Disponível em:
<https://www.iejme.com/article/problem-of-using-innovative-teaching-methods-for-distance-learning-students>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017**: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Diretoria de Avaliação, v. 77, p. 1–71, 2017. Disponível em:
http://capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 1 jul. 2022.

BRASIL, V. L. B. A educação superior no Brasil: contextualizando o ensino de Administração e as Instituições de Ensino Superior, **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 24, p. 618–637, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22169/revint.v11i24.1044>. Disponível em:
<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1044>. Acesso em: 1 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2019**. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**: Administração Pública e de Empresas e Ciências Contábeis. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativosLes.xhtml?areaAvaliacao=27&areaConhecimento=60200006>. Acesso em: 14 jul. 2022

BRASIL. **Lei 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm#view. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRUNO, A. R.; SILVA, J. A.; FRANCO ESTEVES, M. M. Educação Aberta, Cibercultura e Docências no Ensino Superior: percursos e experiências no Brasil e em Portugal, **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 12–35, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS01>. Disponível em:
<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23546>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 4. ed, Oxford: Oxford University Press, 2012.

BURDEN, H., HELDAL, R., ADAWI, T. Pair Lecturing to Enhance Reflective Practice and Teacher Development. *In: LTH'S PEDAGOGICAL INSPIRATION CONFERENCE*, 7, Lund, 2012. **Anais [...]**, Lund: Lund University, 2012, p. 1-3, Lund. Disponível em: <https://journals.lub.lu.se/KG/article/view/6282>. Acesso em: 9 out. 2022.

CARPENTER, D. M.; CRAWFORD, L.; WALDEN, R. Testing the efficacy of team teaching. **Learning Environments Research**, v. 10, n. 1, p. 53–65, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-007-9019-y>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-007-9019-y>. Acesso em: 9 mar. 2022.

CARRARO, W. B. W. H.; THEODORO, T. C. R.; PINTO, G. S. Percepções quanto ao Uso de Ferramentas Tecnológicas na Aprendizagem de Contabilidade. **Revista Científica em Educação a Distância**. v. 12, n. 2, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1611>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1611>. Acesso em: 30 out. 2022.

CHANG, L. C.; LEE, G. C. A team-teaching model for practicing project-based learning in high school: Collaboration between computer and subject teachers. **Computers and Education**, v. 55, n. 3, p. 961–969, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2010.04.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131510001144>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CORNACHIONE JUNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2007. Tese (Mestrado em Educação Contábil (Pesquisa e Ensino de Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.12.2007.tde-12092007-124732>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/12/tde-12092007-124732/pt-br.php> Acesso em: 30 jun. 2022.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DUGAN, K.; LETTERMAN, M. Student Appraisals of Collaborative Teaching. **College Teaching**, v. 56, n. 1, p. 11–15, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.56.1.11-16>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/CTCH.56.1.11-16>. Acesso em: 10 dez. 2022.

EVANS, E.; TINDALE, J.; CABLE, D.; MEAD, S. H.. Collaborative teaching in a linguistically and culturally diverse higher education setting: A case study of a postgraduate accounting program. **Higher Education Research and Development**, v. 28, n. 6, p. 597–613, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360903226403>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360903226403>. Acesso em: 17 jan. 2022.

FARIAS, R. S. de; ARAÚJO, A. M. P. de. Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 58, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/rco.v10i28.124789>.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/124789>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FENG, L.; CHIANG, M. H.; SU, Y.; YANG, C. C. Making sense of academia-industry cooperative teaching. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, v. 16, n. 1, p. 43–47, 2015. DOI: 10.1016/j.jhlste.2015.02.001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1473837615000039>. Acesso em: 4 nov. 2022.

FESTINALLI, R. C. A formação de mestres em administração: por onde caminhamos? *Organizações & Sociedade*. v. 12, n. 35, p. 135–150, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-92302005000400008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/DnbcKjMHm9XCtP6PQzvvCsn/?lang=pt#>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FORTE, A. M.; FLORES, M. A. Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*. v. 37, n. 1, p. 91–105, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.763791>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2013.763791>. Acesso em: 29 maio 2022.

FOSTER, J.; YAOYUNYONG, G. Teaching innovation: Equipping students to overcome real-world challenges, *Higher Education Pedagogies*, v. 1, n. 1, p. 42–56, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23752696.2015.1134195>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOODNOUGH, K. et al. Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, v. 25, n. 2, p. 285–296, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X08001765>. Acesso em: 19 set. 2022.

GRAZIANO, K. J.; NAVARRETE, L. A. Innovative Practices Co-Teaching in a Teacher Education Classroom: Collaboration, Compromise, and Creativity. *Issues in Teacher Education*, v. 21, n. 1, p. 109–126, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ986819>. Acesso em: 21 nov. 2022.

GUISE, M.; HABIB, M.; THIESSEN, K.; ROBBINS, A. Continuum of co-teaching implementation : Moving from traditional student teaching to co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 66, p. 370–382, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.002>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16301883>. Acesso em: 1 mar. 2022.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino Superior Em Tempos De Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. *Educação e Sociedade*, v. 41, n. e238957, p. 1–26, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e238957.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

HELMS, M. M.; ALVIS, J. M.; WILLIS, M. Planning and Implementing Shared Teaching: An MBA Team-Teaching Case Study. **Journal of Education for Business**, v. 81, n. 1, p. 29–34, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.3200/joeb.81.1.29-34>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOEB.81.1.29-34> . Acesso em: 9 ago. 2022.

HENDERSON, C.; BEACH, A.; FAMIANO, M. Promoting instructional change via co-teaching Promoting instructional change via co-teaching. **American Journal of physics**, v. 77, n. 3, p. 274-283, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1119/1.3033744>. Disponível em: <https://pubs.aip.org/aapt/ajp/article-abstract/77/3/274/1057685/Promoting-instructional-change-via-co-teaching?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 14 abr. 2022

HIGGINS, L. M.; LITZENBERG, K. K. Transferring Experience Through Team Teaching : The Chance of a Lifetime. **College Teaching**, v. 63 , n. 3, p. 105-111, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.2015.1017795>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/87567555.2015.1017795>. Acesso em: 25 fev. 2022.

HILLIGER, I. *et al.* Identifying needs for learning analytics adoption in Latin American universities: A mixed-methods approach. **Internet and Higher Education**, v. 45, p. 100726, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100726>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751620300026>. Acesso em: 18 set. 2022.

HUANG, G. Q.; SHEN, B.; MAK, K. L. TELD: Courseware Engine as a Virtual Classroom for Active and Collaborative Teaching. **International Journal of Engineering Education**, v. 17, n. 2, p. 164–175, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6932659>. Acesso em: 2 fev. 2023.

JACOMOSSI, F. A.; BIAVATTI, V. T. Normas Internacionais De Educação Contábil Propostas Pelo International Accounting Education Standards Board. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, v. 5, n. 3, p. 57–78, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.18405/recfin20170304>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/recfin/article/view/33596/17679>. Acesso em: 31 out. 2022.

JANG, S. J. Innovations in science teacher education: Effects of integrating technology and team-teaching strategies. **Computers and Education**, v. 51, n. 2, p. 646–659, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.07.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131507000784?via%3Dihub>. Acesso em: 2 mar. 2022.

KAMENS, M. W. Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 3, p. 155–166, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/088840640703000304>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/088840640703000304>. Acesso em: 29 mar. 2022.

KHEMAKHEM, H.; FONTAINE, R. Teaching Corporate Governance in an MBA Class: An Academic Note. **Accounting Perspectives**. v. 20, n. 02, p.171-200, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1911-3838.12248>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1911-3838.12248>. Acesso em: 29 ago. 2022.

KING, S. Promoting Paired Placements in Initial Teacher Education. **International Research in Geographical and Environmental Education**, v. 15, n. 4, p. 370-386, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.2167/IRG201.0>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/irg201.0>. Acesso em: 11 out. 2022.

KURTTS, S. A.; LEVIN, B. B. Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. **Teaching Education**, v. 11, n. 3, p. 297–310, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713698980>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698980>. Acesso em: 23 out. 2022.

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. da S. Formação pedagógica do professor de contabilidade: O tema em debate **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1–31, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2372>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2372> . Acesso em: 29 set. 2022.

LEE, S. H. An Evaluation on a Team Teaching by University Students and Lecturers in Australia. **Journal of Language Teaching and Research**, v. 4, n. 5, p. 914–923, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.4.5.914-923>. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol04/05/03.pdf> . Acesso em: 3 mar. 2022.

LIEBEL, G.; BURDEN, H.; HELDAL, R. Teaching in Higher Education for free: continuity and change by team teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 22, n. 1, p. 62-77, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2016.1221811>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2016.1221811>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIMA, J. Á. de; FIALHO, A. Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 2, n. 49, p. 27–53, 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_2. Acesso em: 14 abr. 2022.

LIMA, J. P. R. de; ARAUJO, A. M. P. de. Tornando-Se Professor: Análise Do Processo De Construção Da Identidade Docente Dos Professores De Contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 12, n. 2, p. 59–80, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120204>. Disponível em: <https://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/568>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LIMA, J. P. R. de; BERTOLIN, R. V. Avaliação da aprendizagem no processo de formação docente em contabilidade. **Desafio Online**, v. 10, n. 1, p. 37–39, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.55028/don.v10i1.10003>. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/deson/article/view/10003>. Acesso em: 10 ago. 2022.

LOYENS, S. M. M.; RIKERS, R. M. J. P.; SCHMIDT, H. G. The impact of students conceptions of constructivist assumptions on academic achievement and drop-out. **Studies in Higher Education**, v. 32, n. 5, p. 581–602, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701573765>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070701573765> . Acesso em: 19 jul. 2022.

MALDONI, A. M.; LEAR, E. L. A decade of embedding: Where are we now? **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 13, n. 3, p. 1-20, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.53761/1.13.3.2>. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss3/2/>. Acesso em: 23 out. 2022.

MARANHÃO, C. M. S. de A. *et al.* Formação docente em administração : um estudo bibliométrico. **Gestão & Conexões**, v. 6, n. 2, p. 74-100, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.13071/regec.2317-5087.2017.6.2.14371.74-100>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/14371>. Acesso em: 10 maio 2022.

MENDOZA, H. H.; BURBANO, V. M.; VALDIVIESO, M. A. El Rol del Docente de Matemáticas en Educación Virtual Universitaria. Un Estudio en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. **Formación universitaria**, v. 12, n. 5, p. 51–60, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062019000500051>. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000500051&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 22 ago. 2022.

MILES, D.; MENSINGA, J.; ZUCHOWSKI, I. Harnessing opportunities to enhance the distance learning experience of MSW students: an appreciative inquiry process. **Social Work Education**, v. 37, n. 6, p. 705–717, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02615479.2018.1447557>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02615479.2018.1447557>. Acesso em: 25 ago. 2022.

MIRANDA, C. de S.; LIMA, J. P. R. de; VENDRAMIN, E. de O. Análise da percepção docente sobre a (des)continuidade no ensino contábil durante a pandemia de Covid 19, *In*: UPS INTERNATIONAL CONFERENCE IN ACCOUNTING, 20, São Paulo, 2020, Evento virtual. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2020. p. 1-7. Disponível em: <https://congressosp.fipecafi.org/anais/20UspInternational/ArtigosDownload/3023.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, p. 81, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v4i2.202>. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/202>. Acesso em: 4 out. 2022.

MIRANDA, G. J. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de graduação em contabilidade no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.12.2011.tde-16032012-190355>. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-16032012-190355/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142–153, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1519-70772012000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/scvKcGF4CwNkdMyxGLJxn8j/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 23 out. 2022.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1–17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt#>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MONEY, A.; COUGHLAN, J. Team-taught versus individually taught undergraduate education : a qualitative study of student experiences and preferences. **Higher Education**, v. 72, n. 6, p. 797–811, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-015-9976-5>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-015-9976-5>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MORAN, J. O que é educação a distância? **José Moran: Educação Transformadora - ECA/USP**, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso: 7 ago. 2022.

NEVIN, A. I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. Collaborative teaching for teacher educators-What does the research say?. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 4, p. 569–574, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.009>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09000286?via%3Dihub>. Acesso em: 23 set. 2022.

NGANGA, C. S. N.; CASA NOVA, S. P. de C.; LIMA, J. P. R. de. (Re)Formação docente em Contabilidade: uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 16, p. e191038, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.191038>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/191038>. Acesso em: 1 fev. 2022.

OKON, E. E. Administration of team teaching and content delivery in business education. **Journal of Education for Business**, v. 97, n. 2, p. 99–104, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2021.1895043>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08832323.2021.1895043>. Acesso em: 11 dez. 2022.

OLIVEIRA, O. A. J. de; RAFFAELLI, S. C. D.; COLAUTO, R. D.; CASA NOVA, S. P. de C. Estilos de aprendizagem e Estratégias ludopedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 6, n. 2, p. 236–262, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14392/ASAA.2013060206>. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002441341>. Acesso em: 27 out. 2022.

OLIVEIRA, V. M. de; MARTINS, M. de F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevista em profundidade na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas, *In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS*, 2012, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. p. 1-6. Disponível em: http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00259_PCN02976.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **UNESCO – COVID-19 Resposta educacional Reabertura das escolas**, p. 1–8, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275_por. Acesso em: 12 dez. 2022.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P. da; SEGRETI, J. B. CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 18, n. spe, p. 19–32, 2007. DOI: 10.1590/s1519-70772007000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcf/a/xYXTw4XrWb6FJc7HnbFnpkw/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 8 mar. 2022.

PEREIRA, R. J.; OLIVEIRA, V. M. de; NASCIMENTO, D. V. da C. TEODÓSIO, A. dos S. de S. Ensino e Aprendizagem Remotos: Lacunas no Campo da Administração no Contexto da Pandemia de COVID-19. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 1, p. 67–98, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.13058/raep.2022.v23n1.2088>. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/2088>. Acesso em: 14 fev. 2022.

PHARO, E. J.; DAVISON, A.; WARR, K.; NURSEY-BRAY, M. Can teacher collaboration overcome barriers to interdisciplinary learning in a disciplinary university? A case study using climate change. **Teaching in Higher Education**, v. 17, n. 5, p. 497–507, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.658560>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254347640_Can_teacher_collaboration_overcome_barriers_to_interdisciplinary_learning_in_a_disciplinary_university_A_case_study_using_climate_change. Acesso em: 2 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PLEBANI, S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. A utilização dos métodos de ensino: uma análise em um curso de administração. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 10, n. 2, p. 53–72, 2009. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/193>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PODOLNY, J. M. The buck stops (and starts) at business school. **Harvard Business Review**, v. 87, n. 10, 2009. Disponível em: <https://hbr.org/2009/06/the-buck-stops-and-starts-at-business-school>. Acesso em: 17 nov. 2022.

PONTES, E. S. *et al.* Produção acadêmica nacional em contabilidade: análise das teses e dissertações produzidas entre 2007 e 2016. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 23, n. 3, p. 239–258, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.167.62419>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/QXBK596ChQgF3xTBbfYvNKv/?lang=pt#ModalTutors>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ROBINSON, B.; SCHAIBLE, R. M. Collaborative Teaching. **College Teaching**, v. 43, n. 2, p. 57–59, 1995. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/87567555.1995.9925515>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.1995.9925515>. Acesso em: 07 nov. 2022.

ROCHA, T. B. O Plano de Aula para Educação On-line na Pandemia de Covid-19. **Revista Científica em Educação a Distância**, v. 11, n. 2, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1460>. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1460>. Acesso em: 12 set. 2022.

SANDHOLTZ, J. Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development. **Teacher Education Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 39–54, 2000. Disponível em:

<https://www.jstor.org/stable/23478234>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, E. O. dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, p. 113–122, 2002. Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faeba.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SANTOS, E. O. **Educação online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SCHMULIAN, A.; COETZEE, S. A. To Team or Not to Team: an Exploration of Undergraduate Students Perspectives of Two Teachers Simultaneously in Class. **Innovative Higher Education**, v. 44, p. 317-329, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10755-019-9466-2>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10755-019-9466-2>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SENNA, V. de; DREHMER-MARQUES, K. C. Percepções de acadêmicos e professores quanto ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e37711125111, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i1.25111>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/25111>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SGUISSARDI, V. University reform in Brazil - 1995-2006: Precarious trajectory and uncertain future. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021–1056, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?lang=pt#>. Acesso em: 13 set. 2022.

SHIN, E.; WILKINS, E. A.; AINSWORTH, J. The Nature and Effectiveness of Peer Feedback During an Early Clinical Experience in an Elementary Education Program. **Action in Teacher Education**, v. 28, n. 4, p. 37–41, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2007.10463428>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2007.10463428>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, C. F. da; FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J. Formação Docente na Área Contábil: Contribuições da Disciplina de Metodologia do Ensino oferecida na Pós-Graduação Stricto Sensu. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 14, n. 3, p. 144–162, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.23062. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/23062>. Acesso em: 23 out. 2022.

SILVA, J. A. de O.; RANGEL, D. A.; SOUZA, I. A. de. Docência superior e ensino remoto, **Revista Docência do Ensino Superior**. v. 10, p. 1–19, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/23062>. Acesso em: 4 nov. 2022.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de ciências contábeis, *In*: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8, 2008. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2008. p. 1-15. Disponível em:

<https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos82008/633.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SLOMSKI, V. G. *et al.* Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 178-179-180, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27926>. Acesso em: 12 dez. 2022.

SOARES, S. V.; SILVA, V. P.; CASA NOVA, S. P. de C.; GÓIS, A. D. Programas de pós-graduação em Contabilidade: semelhanças e diferenças da produção bibliográfica. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, v. 17, n. 2, p. 695–732, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/race.v17i2.16494>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/race/article/view/16494> . Acesso em: 23 ago. 2022.

TINAJERO, C. *et al.* Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian University students. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 25, n. 1, p. 105–113, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/H3nJ5WzWpvNnV5zpBjSfK3h/?lang=en#ModalTutors> . Acesso em: 2 jul. 2022.

TOBIN, K.; ROTH, W.; ZIMMERMANN, A. Learning to Teach Science in Urban Schools. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 8, p. 941–964, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/243147/mod_resource/content/1/J.%20Res.%20Sci.%20Teach.%202001%20Tobin.pdf. Acesso em: 22 out. 2022.

TRACTENBERG, L. E. F. **Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde – contexto, fundamentos e revisão sistemática**. 2011. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/55/teses/NUTES_D_LeonelEstevaoFinkelsteinasTractenberg.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. **A guide to co-teaching: practical tips for facilitating student learning**. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VON DER HEIDT, T. A scholarship approach to embedding creativity and sustainability in Marketing Principles curriculum. **Australasian Marketing Journal**, v. 26, n. 2, p. 99–115, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.005>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1016/j.ausmj.2018.05.005> . Acesso em: 20 set. 2022.

WALSH, K.; ELMSLIE, L. Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 33, n. 1, p. 5–21, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866052000341098>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359866052000341098>. Acesso em: 17 mar.

2022.

WELCH, M. Descriptive Analysis of Team Teaching in Two Elementary Classrooms: A Formative Experimental Approach. **Remedial and Special Education**, v. 21, n. 6, p. 366–376, 2000. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/074193250002100606>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193250002100606>. Acesso em: 23 out. 2022.

WENGER, M. S.; HORNYAK, M. J. Team teaching for higher level learning: A framework of professional collaboration. **Journal of Management Education**, v. 23, n. 3, p. 311–327, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/105256299902300308>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105256299902300308>. Acesso em: 9 maio 2022.

WU, P.; YU, S. Developing Pedagogical Content Knowledge (PCK) Through Module Team Collaboration: A Case Study of Business English Teachers in China. **Asia-Pacific Education Researcher**, v. 26, n. 1–2, p. 97–105, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s40299-017-0330-9>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-017-0330-9>. Acesso em: 29 ago. 2022.

WU, H. T.; CHEN, M. Y. Course design for college entrepreneurship education - from personal trait analysis to operation in practice. **Frontiers in Psychology**, v. 10, p. 1–8, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01016>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01016/full>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ZHANG, Z. Somewhere in the middle is the optimal balance: A subject specialist negotiating business and language in teaching business writing. **ESP Today**, v. 4, n. 2, p. 145–164, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18485/esptoday.2016.4.2.1>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316927843_Somewhere_in_the_Middle_is_the_Optimal_Balance_A_Subject_Specialist_Negotiating_Business_and_Language_in_Teaching_Business_Writing. Acesso em: 1 mar. 2022.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
Centro de Ciências Sociais – Faculdade de Administração e Finanças
Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – Mestrado em Ciências Contábeis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar de pesquisa que tem por objetivo analisar como o ensino colaborativo tem sido aplicado em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário online com perguntas abertas e fechadas sobre suas percepções acerca das variáveis levantadas na pesquisa. Essa participação é voluntária, não remunerada e não implica em gastos para os participantes. A qualquer momento, você poderá desistir de participar, e retirar seu consentimento sem prejuízo ou penalidade.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e somente serão divulgados agregados, preservando o sigilo individual. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Você aceita participar desta pesquisa?

Sim () Não ()

Assinatura do(a) participante:_____.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com:

Pesquisador Responsável: Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira

Orientador: Prof. Leonel Tractenberg

Endereço: PPGCC / UERJ

E-mail: igorcfmsilveira@gmail.com

Atenciosamente,

Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira

APÊNDICE B - Convite aos docentes

Convite para participar de pesquisa sobre o tema: Ensino Colaborativo Online durante a Pandemia.

Prezado(a) Professor(a)

Convidamos a participar da pesquisa intitulada **Benefícios, dilemas e desafios do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19** conduzida pelo mestrando Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira sob a orientação do Professor Dr. Leonel Tractenberg do Mestrado em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGCC/UERJ).

A pesquisa tem como objetivo analisar experiências de ensino colaborativo em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia. Os respondentes são professores de cursos de pós-graduação stricto sensu de Ciências Contábeis e Administração.

O senhor atuou como professor(a) convidado(a), participou em conjunto com outro professor(a) de uma aula ou compartilhou uma disciplina durante a pandemia de Covid-19?

A participação é voluntária, não remunerada e não implica em quaisquer custos. Durante a aplicação do questionário, caso se sinta desconfortável com alguma pergunta, a qualquer momento, você poderá desistir de participar. A entrevista da pesquisa consiste em perguntas abertas que visam conhecer sua percepção acerca das variáveis analisadas na pesquisa.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando preservar o sigilo da sua participação. Seu anonimato está garantido. A análise dos resultados será feita e divulgada de forma agregada.

De antemão, gostaríamos de agradecer imensamente sua participação!

Além disso, caso julgue necessário para eventuais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o mestrando Igor Silveira (por meio do e-mail: igorcfmsilveira@gmail.com) orientador da pesquisa, prof. Leonel Tractenberg (por meio do e-mail: ltractenberg@uerj.br).

APÊNDICE C - Convite para participar de pesquisa

À Coordenação e Secretaria do programa de pós-graduação,

Meu nome é Igor da Cunha Ferreira Martins da Silveira, sou aluno do Mestrado em Ciências Contábeis (PPGCC) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e orientando do Professor Dr. Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg do PPGCC/FAF/UERJ.

Venho solicitar a colaboração da coordenação e/ou da secretaria do seu programa de pós-graduação para a coleta de dados da minha pesquisa de mestrado. A pesquisa é intitulada **“Benefícios, desafios e dilemas do ensino colaborativo online em programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19”** e tem como objetivo analisar, com base em entrevistas e análise qualitativa, como o ensino colaborativo tem sido aplicado nos programas de pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da Covid-19. O ensino colaborativo ocorre quando dois ou mais professores ministram aulas juntos ou de forma alternada numa mesma disciplina. O ensino colaborativo online é quando essa colaboração ocorre via Internet utilizando, por exemplo, ferramentas de webconferência. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando preservar o sigilo da participação dos docentes entrevistados.

No seu programa, durante a pandemia de Covid-19, dois ou mais professores lecionaram compartilharam alguma disciplina online ou convidaram docentes de fora para ministrarem palestras ou aulas remotas?

Se sim, agradeceríamos se pudessem fornecer o contato desses docentes (NOME e E-MAIL) de modo que possamos agendar entrevistas, respondendo a este e-mail. Caso julgue necessário, para mais esclarecimentos, poderá entrar em contato com o meu orientador por meio do e-mail: ltractenberg@uerj.br

APÊNCIDE D - Relação entre os objetivos específicos e questões da pesquisa

Quadro 5 - Relação entre os objetivos específicos e questões da pesquisa (continua)

1ª ETAPA		
Apresentação	Breve apresentação do entrevistador, do método de pesquisa e o fornecimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	
	Esclarecimentos sobre o método de pesquisa, como: necessidade de opiniões sinceras, confidencialidade do entrevistado, gravação da entrevista e o objetivo é captar a visão do entrevistado.	
2ª ETAPA		
Objetivos	Propósito	Perguntas
Experiência e Formação docente antes da pandemia	Impacto da pandemia	Como foi lecionar durante a pandemia? Você tinha experiência com o ensino online ou híbrido? Foi preciso realizar adequações para aulas remotas? Quais foram?
	Desenvolvimento docente	Você teve formação para docência durante o seu mestrado ou doutorado (disciplina ou grupo de estudo)? Como ocorreu o estágio docente?
Identificar quais programas, cursos e disciplinas que os professores aplicaram o ECO.	Identificação se lecionou disciplinas de forma colaborativa	Foi uma sugestão sua (do próprio professor)? Ou o outro professor que te propôs? Como foi a decisão? Você já lecionou com outros docentes antes da pandemia?
	Identificação da disciplina e modalidade	Qual o nome da disciplina ministrada em colaboração com outro(s) docente(s)? Qual a modalidade em que essa disciplina foi oferecida?
Descrever as características e formas como esse ensino colaborativo online tem sido efetivado.	Motivo(s) da colaboração	Por qual(is) motivo(s) foi decidido que essa disciplina seria oferecida em colaboração com outro(s) docente(s)?
	Docentes envolvidos	Como ocorreu a escolha dos docentes envolvidos? Todos eram docentes do programa?
	Colaboração no planejamento.	Houve colaboração entre os docentes no planejamento prévio da disciplina (elaboração do plano de ensino)? Como foi?
	Colaboração no desenvolvimento dos conteúdos e recursos didáticos.	Houve colaboração entre os docentes na escolha dos conteúdos, recursos didáticos e/ou da bibliografia da disciplina? Como ocorreu a definição das atividades da disciplina?
	Colaboração na implementação/condução das aulas	Houve colaboração entre os docentes durante a condução das aulas/atividades ou cada docente ministrava individualmente um conjunto de aulas? Como era o arranjo e a divisão de trabalho entre os docentes durante a condução das aulas?
	Colaboração na avaliação.	Houve colaboração entre os docentes na condução das avaliações e na atribuição das notas? Como foi?

Quadro 5 - Relação entre os objetivos específicos e questões da pesquisa (conclusão)

2ª ETAPA		
Objetivos	Propósito	Perguntas
Descrever e discutir os benefícios do EC e ECO	Benefícios para os alunos	Qual foi a recepção dos alunos à colaboração docente?
	Benefícios para os docentes	Como foi a experiência da colaboração entre docentes na disciplina para você e para os demais docentes envolvidos? Alcançou os resultados esperados? E para o alcance dos objetivos da disciplina? Faria novamente?
	Benefícios para o programa e para a IES	Considera que a colaboração entre docentes na disciplina foi benéfica para o programa e para a IES? Por quê?
Descrever e discutir os dilemas, dificuldades e desafios do EC e ECO	Dilemas, dificuldades e desafios da colaboração docente	Como foi a interação durante a colaboração com o(s) outro(s) professor(es)? E quais os pontos que melhor fluíram? Algo te surpreendeu (positivo ou negativo)?
	Dilemas e desafios da colaboração docente online	As disciplinas que foram oferecidas na modalidade híbrida ou online, como avalia o uso das ferramentas tecnológicas?
Avaliar o impacto do ECO pós-pandemia	Ensinamentos do ECO	Quais foram os ensinamentos adquiridos com o ensino colaborativo? Obteve novas competências? Trabalharia novamente com ensino colaborativo? O que diria p um professor que ainda não participou de uma iniciativa assim?
3ª ETAPA		
Palavras finais	Deixar o entrevistado de forma livre expor suas opiniões sobre o ensino colaborativo durante o ensino remoto.	

Fonte: O autor, 2022.