

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE TOLEDO DA SILVA OLIVEIRA

**PERCEPÇÃO SOBRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NA VOZ DOS DOCENTES DA UNEMAT**

CÁCERES-MT

2022

SIMONE TOLEDO DA SILVA OLIVEIRA

**PERCEPÇÃO SOBRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NA VOZ DOS DOCENTES DA UNEMAT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Fernando Cezar Vieira Malange

CÁCERES-MT

2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

O48p	<p>OLIVEIRA, Simone Toledo da Silva. Percepção Sobre a Permanência no Ensino Remoto Emergencial na Voz dos Docentes da UNEMAT / Simone Toledo da Silva Oliveira - Cáceres, 2022. 142 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022. Orientador: Fernando Cezar Vieira Malange</p> <p>1. Bacharel Docente. 2. Tecnologia na Educação. 3. Permanência na Educação Superior. I. Simone Toledo da Silva Oliveira. II. Percepção Sobre a Permanência no Ensino Remoto Emergencial na Voz dos Docentes da UNEMAT: . CDU 378</p>
------	--

SIMONE TOLEDO DA SILVA OLIVEIRA

**PERCEPÇÃO SOBRE A PERMANÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
NA VOZ DOS DOCENTES DA UNEMAT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Cezar Vieira Malange
Orientador
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Profa. Dra. Carina Eisabeth Maciel
Avaliadora Externa
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
Avaliador Interno
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

APROVADA EM: ____/____/____.

*Dedico esta dissertação ao meu esposo Manoel e
filhas Sabrina e Giovanna, pelo amor, pelo
carinho e compreensão pelas ausências, pelos
estímulos constantes e por acreditarem sempre
no que nos tornam únicos! Vocês três foram meu
porto seguro em toda caminhada!*

Agradeço

À Deus, que me ouviu, que me sustentou e permitiu a realização deste trabalho, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas durante o período de pandemia do COVID-19... pois o que alcancei não o fiz sozinha.

Aos meus pais - Maria e José Cândido (in memória), em especial ao meu pai, pela forma que me criou e ensinou tudo que sou, não medindo esforços para me apoiar nos momentos de dificuldades e diante dos desafios da vida, enquanto estive conosco. Serei eternamente grata por tudo.

Ao meu esposo e companheiro Manoel, que foi meu porto seguro a cada fraqueza e incerteza, a cada lágrima, nos momentos em que a insegurança se instalou em meu coração, sempre estive sereno e encorajando-me, meu eterno agradecimento, por acumular muitas das minhas responsabilidades pessoais e domésticas nestes últimos tempos e por compreender todos os momentos e dificuldades. Seu valioso e incansável apoio foi definitivo em todos os momentos deste trabalho. São 24 anos compartilhados ao teu lado, em que crescemos sempre um segurando a mão do outro, com um único objetivo, educar nossas filhas. Obrigado por ter me incentivado e apoiado sempre, principalmente por acreditar em mim. Te amo!

Às minhas filhas amadas, Sabrina e Giovanna, por todo amor incondicional que vocês sempre me deram. Inúmeras foram as vezes que, às 5 ou 6 horas da manhã ou tarde da noite, após concluir algum trabalho, fui até o seu quarto e lá permaneci, muitas vezes com sentimento de culpa por não dar os carinhos rotineiros, a atenção devida e muitas vezes por momentos de lazer perdidos. Vocês são minha razão de viver, é por vocês que faço e farei tudo nesta vida. Justamente por querer o melhor para vocês que a ausência se fez presente em alguns momentos. Que possam entender, e que seja este motivo do seu orgulho. Amo-as incondicionalmente.

Ao meu orientador, prof. Dr. Fernando Cezar Vieira Malange. Agradeço pela confiança que sempre demonstrou em relação ao meu trabalho e a minha forma de trabalhar. Sua orientação foi essencial para a minha construção como pesquisadora e durante todo o percurso, tua atenção e incentivo em todos os momentos me guiaram e tornaram possível a

realização de um sonho — a escrita da dissertação. Aprendi muito e cresci pessoal e profissionalmente.

À todos os professores do Programa de Mestrado em Educação (PPGEdu-UNEMAT), que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Aos colegas de turma do Mestrado com os quais tive contato ao longo do período de mestrado. São muitas pessoas para nominar neste espaço. Guardo um pouco de todos em minhas lembranças.

Aos docentes do curso de Ciências Contábeis, que participaram desta pesquisa, colaborando em todas as etapas deste estudo, em especial àqueles que mesmo distantes e em uma fase de muitos estudos, separaram um tempinho para contribuir conosco. Em especial, ao coordenador do curso professor Dr. Almir R. Durigon, que me acolheu e esteve sempre disposto a colaborar com todos os documentos e a tirar todas dúvidas que surgiram durante a pesquisa. Muito obrigada! Suas contribuições foram fundamentais para a realização deste estudo.

Ao grupo GPAPES, por todo o conhecimento construído durante esse período.

À UNEMAT/MT, meu agradecimento a esta instituição por ter me proporcionado a estrutura necessária para que pudesse crescer academicamente e pessoalmente. Sem sua ajuda e ensino nada disso seria possível.

*Pai, eu não faço questão de ser tudo
Eu só não quero e não vou ficar mudo
Pra falar de amor pra você [...]*

*Pai, você foi meu herói, meu bandido
Hoje é mais muito mais que um amigo
Nem você, nem ninguém 'tá sozinho
Você faz parte desse caminho
Que hoje eu sigo em paz
Pai
Paz.*

(Fábio Jr.)

Obs. Leia-se amor = minhas filhas, meu esposo, meus pais e amigos.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES) da UNEMAT. Tendo como temática principal investigar, sob a ótica do professor universitário, quais as mudanças que ocorreram em sua prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais no ensino remoto e se essas propiciam a permanência dos estudantes, (incluindo o recorte da Pandemia da COVID-19). A docência universitária é uma prática social e possui suas especificidades, havendo poucos aportes legais que orientem a necessidade de uma formação específica para os docentes da Educação Superior. Temos como questão problema de pesquisa: As práticas docentes no ensino remoto interferem na permanência de estudantes na educação superior? Em que tomamos como objetivo principal da investigação analisar a partir da percepção dos professores investigados se as atividades docentes desenvolvidas no curso de Ciências Contábeis, da UNEMAT, do Campus Universitário Jane Vanini - Cáceres/MT, contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior. O estudo reflete sobre o uso das tecnologias digitais no ensino remoto com ênfase na formação e atividades na Docência Universitária, tendo como principais aportes os autores: Shulman, Nóvoa, Cunha, Moran, Luckesi, Pérez Gómez. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo estudo de caso. Os procedimentos metodológicos foram realizados em cinco etapas, dos quais utilizamos: 1) balanço de produção científica, 2) revisão bibliográfica, 3) análise documental, 4) coleta de dados e 5) análise dos dados, em que buscamos analisar as legislações pertinentes à formação do docente universitário, do curso de bacharelado em questão e da própria UNEMAT. Os instrumentos de coleta de dados foram: o questionário de caracterização docente, elaborado no *Google Form* sendo complementado pela entrevista semiestruturada. Para análise de conteúdo embasamo-nos em Bardin (2006), com categorias pré-estabelecidas e emergentes aos dados da pesquisa e utilizado o software **NVivo12**, para construção de nuvens de palavras de maior frequência. Os sujeitos da pesquisa foram os bacharéis docentes efetivos e contratados do curso de Ciências Contábeis, em efetivo exercício no semestre letivo 2021/2, lotados na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas. O universo da pesquisa contou com dezessete sujeitos denominados BDCCs. A partir da análise dos dados coletados, enfatizando a formação, as atividades desenvolvidas no curso e se essas proporcionaram a permanência dos estudantes, podemos constatar que os BDCCs, estão em constante formação, buscando inovações e melhorias de suas práticas educativas, realizam a formação nas áreas específicas, das quais relatam terem contribuído e auxiliado no desenvolvimento profissional docente. Constatamos que todos os professores procuram fazer uso das tecnologias, entretanto, nesse recorte do ensino remoto, verificamos que pouca capacitação foi realizada para a adequação nesse novo cenário. Apontamos, finalmente, que o ensino remoto gerou algumas dificuldades no processo de ensino dos sujeitos pesquisados.

Palavras-Chave: Bacharel docente. Tecnologia na educação. Permanência na educação superior.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Postgraduate Program in Education of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), in the line of research Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices, linked to the Research Group on Access and Permanence in Higher Education (GPAPES) from UNEMAT. The main theme is to investigate, from the perspective of the university professor, what changes have occurred in their pedagogical practice with the use of digital technologies in remote teaching (including the clipping of the COVID-19 Pandemic). University teaching is a social practice and has its specificities, with few legal contributions that guide the need for specific training for higher education teachers. We have as a research problem: do teaching practices in remote teaching interfere with the permanence of students in higher education? In which we take as the main objective of the investigation to understand if the pedagogical practices of the teaching bachelor of the Accounting Sciences course, from UNEMAT, from the Jane Vanini University Campus, Cáceres/MT, and their perception if the teaching activities developed in the course contribute to the permanence of students in higher education. The study reflects on the use of digital technologies in remote teaching with an emphasis on training and activities in University Teaching, having as main contributions the authors: Shulman, Nóvoa, Cunha, Moran, Luckesi, Pérez Gómez. This is a research with a qualitative approach, of a descriptive nature, of the case study type. The methodological procedures were carried out in five stages, of which we used: 1) balance of scientific production, 2) bibliographic review, 3) document analysis, 4) data collection and 5) data analysis, in which we seek to analyze the legislation relevant to the training of university professors, the bachelor's degree in question and the UNEMAT itself. The data collection instruments were: the teacher characterization questionnaire, prepared in Google Form and complemented by the semi-structured interview. For content analysis we based ourselves on Bardin (2006), with pre-established and emerging categories to the research data and using the NVivo12 software to build more frequent word clouds. The subjects of the research were the permanent and contracted teaching bachelors of the Accounting Sciences course, in effective exercise in the academic semester 2021/2, assigned to the Faculty of Social and Applied Sciences. The research universe had seventeen subjects called BDCCs. From the analysis of the collected data, emphasizing the formation, the activities developed in the course and if these provided the permanence of the students, we can see that the BDCCs, are in constant formation, seeking innovations and improvements in their educational practices, carry out the formation in the specific areas, in which they report having contributed and helped in the professional development of teachers. We found that all teachers seek to make use of technologies, however, in this cut of remote teaching, we found that little training was carried out to adapt to this new scenario. Finally, we point out that remote teaching generated some difficulties in the teaching process of the researched subjects.

Keywords: Teaching Bachelor. Technology in Education. Permanence in Higher Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIP – Atividades Integradas de Pesquisa

BDCC – Bacharel docente em Ciências Contábeis

BDCCs – Bacharéis docentes em Ciências Contábeis

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CETIC – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CFC – Conselho Federal de Contabilidade

CFE – Conselho Federal de Educação

CH – Carga Horária

CONEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

COVID – Corona Vírus Disease

CRC – Conselho Regional de Contabilidade

CRM - Conselho Regional de Medicina

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNCCC – Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Contábeis

DINTER - Doutorado Interinstitucional

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FCT-UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista

FACISA – Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas

FAPAN – Faculdade do Pantanal

FCECRONDON - Faculdade de Ciências Econômicas e Contábeis Cândido Rondon

FEMA – Fundação Educacional Machado de Assis

H/A – Hora Aula

IES – Instituição de Educação Superior

LC - Lei Complementar

LDBEN - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MBA – Master of Business Administration

MEC - Ministério de Educação

MINTER - Mestrado Interinstitucional

PAE – Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PCCS –Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Docentes

PCD – Pessoa com Deficiência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PICD - Programa Institucional de Capacitação de Docentes

PND - Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRAD – Pró-Reitoria de Administração

PRAE - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis

PROEC - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PRPDI – Pró-Reitoria de Planejamento, e Desenvolvimento Institucional

PRPPG - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PTES – Profissional Técnico da Educação Superior

QC – Questionário de Caracterização

RCNCBL - Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura

SEDUC – Secretaria de Educação

SEMIEDU - Seminário de Educação

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TIDE – Tempo Integral em Dedicação Exclusiva

TP – Tempo Parcial

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFS – Universidade Federal do Sergipe

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNILASALLE – Universidade La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio Sinos

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

UPF – Universidade de Passo Fundo

UPM - Universidad Politécnica de Madrid

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Dissertações e Teses (2017-2021) segundo os descritores selecionados.	37
Tabela 2 - Distribuição de auxílio ao retorno presencial por <i>Campi</i> Universitários e Núcleos Pedagógicos	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Carga Horária do Curso por Categoria de Conhecimento.....	32
Quadro 2 - Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.	33
Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa — Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2 e os critérios de seleção.	33
Quadro 4 - Produções relevantes (2017-2021) para esta pesquisa, segundo os descritores selecionados.....	38
Quadro 5 - Aspectos da trajetória de formação dos BDCCs pesquisados.....	62
Quadro 6 - Remuneração estabelecida para docentes universitários contratados.	67
Quadro 7 - Programas/ações de intervenção da universidade com intuito a permanência universitária.	96
Quadro 8 - Permanência no curso: perspectivas dos docentes pesquisados.....	100
Quadro 9 - Perspectiva dos docentes pesquisados sobre os recursos tecnológicos utilizados durante o ensino remoto emergencial.	102
Quadro 10 - Categoria de questões envolvendo as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados durante o ensino remoto.	108
Quadro 11 - Indicadores que levam à evasão segundo os docentes pesquisados.....	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual das pesquisas (2017-2021) encontradas na base de dados da Capes com base nos descritores selecionados.....	37
Gráfico 2 - Gênero dos docentes pesquisados.	58
Gráfico 3 - Orientação sexual dos docentes pesquisados.	59
Gráfico 4 - Idade dos docentes pesquisados.....	60
Gráfico 5 - Curso de formação profissional dos docentes pesquisados.....	63
Gráfico 6 - IES de formação profissional dos docentes pesquisados.	64
Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes pesquisados.	65
Gráfico 8 - Renda familiar dos docentes pesquisados.....	66
Gráfico 9 - Situação funcional dos docentes pesquisados.....	67
Gráfico 10 - Tempo de atuação profissional na Educação Superior.	68
Gráfico 11 - Síntese a partir do questionário número: 07.....	71
Gráfico 12 - Síntese a partir do questionário número: 12.....	71
Gráfico 13 - Síntese a partir do questionário número: 13.....	72
Gráfico 14 - Síntese a partir do questionário número: 14.....	73
Gráfico 15 - Síntese a partir do questionário número: 15.....	74
Gráfico 16 - Síntese a partir do questionário número: 16.....	75
Gráfico 17 - Síntese a partir do questionário número: 17.....	76
Gráfico 18 - Percentual apresentado pelos docentes pesquisados quanto ao conteúdo previsto e a carga horária.	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Construção teórica.	45
Figura 2 - Questões de pesquisa com foco a permanência na IES – UNEMAT.	86
Figura 3 - Programas e Bolsas estudantis de oferta contínua da IES investigada.	88
Figura 4 - Ações de assistência estudantil desenvolvidos pela UNEMAT no ERE.	88
Figura 5 - Questões de pesquisa para compreender a permanência no curso.	99
Figura 6 - Nuvem de Palavras: Narrativas apresentadas sobre as práticas docentes e se essas propiciam a permanência estudantil.	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO RUMO À CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA	25
2.1 Contextualização do objeto de pesquisa	25
2.2 <i>Lócus</i> da pesquisa	30
2.3 Abordagens, opções e o percurso metodológicos da pesquisa	34
2.3.1 Balanço de Produção: momentos de aproximação com o objeto de pesquisa	35
2.3.2 Revisão Bibliográfica	41
2.3.3 Análise Documental	42
2.3.4 Coleta de dados	43
2.3.5 Análise dos dados	44
3 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFISSIONAIS DA CONTABILIDADE NO CONTEXTO PANDÊMICO	45
3.1 A personalização do ensino: do presencial ao ensino remoto	46
3.2 Elementos para compreender a formação do Bacharel Docente em Ciências Contábeis - BDCC.....	48
3.3 A docência universitária do Bacharel em Ciências Contábeis	51
3.4 O que revelam as pesquisas sobre a docência em contabilidade	54
3.4.1 Perfil do BDCC - UNEMAT/Cáceres	56
3.4.2 Sobre a formação acadêmica e profissional dos BDCCs.....	61
3.5 Dilemas e desafios na atuação profissional do bacharel docente – uma proposta a partir do ensino remoto	70
4 PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	79
4.1 Panorama geral do estudo sobre a permanência universitária no ensino superior no Brasil	79
4.2 Programas de Assistência Estudantil e Permanência desenvolvidos pela UNEMAT no contexto da pandemia	85
4.2.1 Auxílio Inclusão Digital	88
4.2.2 Concessão de Auxílio Extraordinário para Inclusão Digital	89

4.2.3 Auxílio Financeiro para Inclusão Digital	90
4.2.4 Auxílio Emergencial de Apoio ao Retorno Presencial.....	92
4.2.5 Dispositivo Pessoal de Informática (TABLET).....	94
4.3 O que dizem os Bacharéis Docentes do Curso de Ciências Contábeis sobre as ações qualificadoras do ensino que visam a permanência na UNEMAT	95
4.4 Permanência no curso de Ciências Contábeis: processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos bacharéis docentes	99
4.5 Desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor bacharel no ensino remoto	104
4.6 Práticas docentes desenvolvidas no curso pesquisado com foco a permanência na educação superior	107
5 PRÁTICAS DOCENTES E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA UNEMAT... 	116
5.1 Percepção sobre a permanência no ensino remoto na voz dos professores bacharéis	118
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES	136
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE.....	139
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	142

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação está inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus Cáceres, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas no período de março de 2021 a março de 2023, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES).

O grupo tem objetivo de analisar o processo de expansão e democratização da UNEMAT por meio do estudo de documentos que regulamentam a política de expansão da instituição e dos programas implantados para efetivação do acesso, analisado como ingresso, permanência e conclusão. Atualmente o grupo tem estudado as políticas, programas e ações de permanência implantadas na UNEMAT, estando essas em um constante processo de construção e está desenvolvendo uma pesquisa relacionando a educação superior pública e sua interface com as demandas do ensino público, na perspectiva da inclusão.

Ao concluir o curso superior, comecei a trabalhar no setor contábil, passei por várias empresas tanto em Cáceres, quanto Cuiabá e Pontes e Lacerda e em vários departamentos da área contábil. Em 2016, realizei uma especialização na Faculdade do Pantanal (FAPAN), de Auditoria Contábil e Financeira. No ano seguinte sou contratada pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, como Profissional Técnico da Educação Superior (PTES), transcritora, acompanhante e ledora de uma acadêmica (baixa visão) do curso de Pedagogia, onde juntas ficamos por 2 (dois) anos desenvolvendo as atividades pedagógicas do curso.

Esta investigação foi se constituindo diante de nossas inquietações quanto à formação necessária para atuar na docência na Educação Superior. A escolha do objeto da pesquisa tem ligação íntima com a formação profissional da pesquisadora no curso de bacharelado em questão, que continuaram latentes após sua inserção como profissional técnica da Educação Superior, na mesma universidade de sua formação, a UNEMAT, e conseqüentemente, no desejo progressivo de continuar atuando como docente desse curso. Foi através desse trabalhado que o desejo de me tornar aluna especial do mestrado em educação da UNEMAT surgiu, concretizando-se em 2019 e que desde então, decidi dar continuidade na minha formação acadêmica.

Esta pesquisa intitulada “*Percepção sobre a permanência no ensino remoto emergencial na voz dos docentes da UNEMAT*”, elegemos como objeto de estudo, investigar se as práticas docentes no ensino remoto podem contribuir com a permanência dos estudantes

na educação superior, especificamente, do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT, no Campus Universitário “Jane Vanini”, Cáceres/MT.

Dessa questão deriva o objetivo principal da investigação — analisar a partir da percepção dos professores investigados se as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior. Para alcançar esse objetivo, algumas ações de pesquisa foram propostas, denominadas objetivos específicos: identificar o perfil dos bacharéis docentes que atuam no curso; aprofundar teoricamente sobre Docência Universitária, formação do docente universitário, docência no ensino superior e o bacharel docente; entender a formação e as atividades da docência realizadas no curso, por meio de informações coletadas com os docentes pertencentes ao quadro do referido curso; relacionar o que os docentes dizem sobre sua formação pedagógica com as atividades da docência universitária desenvolvidas na prática diária na universidade.

Nesse sentido, priorizamos o recorte da pandemia da COVID-19, onde o mundo teve que se reinventar e o isolamento social foi a medida para conter o vírus. Sendo assim, por meio do desenvolvimento da tecnologia da informação e de rede, bem como a integração contínua de ferramentas tecnológicas e educação, o e-learning (aprendizagem digital) foi rapidamente aplicado na prática educacional, resultando em mudanças no ambiente de aprendizagem tradicional. (FAN et al., 2017).

Sendo a universidade um cenário específico e especializado de formação, não pode ser encarada como simples capacitação para o mercado, ou que esteja separada da real concepção de educação que busca formar indivíduos capazes de pensar, criticar e inovar (ZABALZA, 2004). Assim, defendemos uma concepção de formação como um processo permanente de constituição de conhecimento, não como algo pronto e finalizado concordando com Veiga (2014).

Entendemos também que a formação do docente universitário não deve ser olhada de forma individualizada, mas como um direito de todo cidadão que precisa ser revisto pelas políticas públicas, sendo necessário um esforço coletivo para que se compreenda o verdadeiro papel da docência na Educação Superior. Cabe, então, ressaltar a ausência ou omissão na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996 — que determina as diretrizes de todos os níveis de educação — no que se refere à formação específica para o exercício da docência na Educação Superior.

Nessa perspectiva, inserimos neste estudo um campo científico que vem se alicerçando, denominado Docência Universitária, que destaca discussões relativas à docência

na universidade, a qual possui diferentes aspectos necessários para a formação do professor universitário, seria: (1) prática docente; (2) experiência; (3) ser um profissional reflexivo; e (4) o professor possuir atuação na pesquisa e no ensino (ISAIA, 2010). Portanto, decidimos investigar a trajetória da formação pedagógica dos docentes advindos do bacharelado e suas atividades que, ao serem desenvolvidas na Universidade, devem pautar-se no tripé: pesquisa, ensino e extensão.

A intenção da presente investigação é a de contribuir para os estudos na área da docência na Educação Superior, ainda carente de muitas adequações em virtude das constantes transformações ocorridas nesse nível de ensino no país, nos últimos 30 anos. Tendo em vista a condição de isolamento social e a necessidade de se manter as atividades acadêmicas, essa estratégia de ensino trouxe novas demandas à docência universitária e evidencia preocupações com a possibilidade dessa situação excepcional potencializar desigualdades, já que as condições de trabalho dos docentes e dos discentes, de domínio e acesso às novas tecnologias, de situações econômicas, sociais e de saúde física e mental são distintas, questões que podem culminar no aumento da evasão.

Assim, esperamos abrir caminhos para novas pesquisas na área da Docência Universitária, pois, segundo Soares e Cunha (2010, p. 10) é um terreno fértil de pesquisa, “[...] que se interessa pelo processo de ensino e aprendizagem, pelas condições de exercício e saberes da docência e pelas teorias e práticas de formação de professores”, inundado de proposições e inovações na prática docente que podem vir a ser discutidas também na UNEMAT.

Optamos pela pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, que, conforme Bodgan e Biklen (1994), permite uma compreensão aprofundada de um grupo social ou instituição, sendo possível a descrição detalhada dos sujeitos pesquisados, por meio de análise das falas e dos sentidos dados por eles.

Frente ao exposto, esta dissertação foi organizada em seis seções, sendo a introdução nosso primeiro caminho. A segunda seção intitula-se *O caminho teórico-metodológico rumo à constituição do objeto de pesquisa*, na qual contextualizamos nossas inquietações, das quais se originou a questão-problema, apresentamos as escolhas metodológicas, quanto à abordagem e aos procedimentos metodológicos delineados para o alcance do objetivo proposto. Também apresentamos o lócus e os sujeitos da pesquisa, fazendo uma caracterização inicial do perfil formativo destes e as contribuições alcançadas com a realização do balanço de produção.

A terceira seção, intitulada *A docência universitária de professores formadores de profissionais da contabilidade no contexto pandêmico*. Foi estruturada em cinco tópicos e dois subtópicos. O primeiro trata A personalização do ensino: do presencial ao ensino remoto. No segundo, buscamos Elementos para compreender a formação do Bacharel Docente em Ciências Contábeis – BDCC. No terceiro tópico direcionamos nosso olhar para à Docência Universitária do Bacharel em Ciências Contábeis, por serem eles os sujeitos da pesquisa. No quarto tópico inserimos reflexões como O que revelam as pesquisas sobre a docência em contabilidade. Por fim, o quinto tópico entender – Os dilemas e desafios na atuação do bacharel docente – uma proposta a partir do ensino remoto e os subtópicos envolve o Perfil do BDCC – UNEMAT/Cáceres e a formação acadêmica e profissional dos bacharéis docentes.

A quarta seção é composta pelo capítulo intitulado *A Permanência na Educação Superior*, no qual nos alicerçamos visando as discussões sobre o que nos inquieta diante da Permanência Universitária, especificamente no curso de Ciências Contábeis. A seção se estrutura em seis tópicos, nos quais conceituamos – Primeiro Tópico: Panorama geral do estudo sobre permanência universitária no Brasil, no segundo verificamos os Programas de Assistência Estudantil e Permanência desenvolvidos pela UNEMAT/Cáceres no contexto da pandemia, no qual subdividimos em cinco subtópicos para compreendermos qual (ais) programas foram desenvolvidos com intuito a permanência dos estudantes. No terceiro tópico incluímos as narrativas dos BDCCs e o que dizem sobre as ações qualificadoras do ensino que visam a permanência na UNEMAT, para o quarto tópico inserimos na discussão a Permanência no curso de Ciências Contábeis: processo de ensino na perspectiva dos bacharéis docentes, no quinto buscamos compreender os Desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor bacharel no ensino remoto, e por fim, no sexto e último tópico desta seção enfatizamos sobre as Práticas docentes desenvolvidas no curso pesquisado e se essas propiciam a permanência na educação superior.

Na quinta seção, intitulada como *Práticas docentes e permanência de estudantes da UNEMAT*, apresentamos e analisamos os dados e informações coletados a partir dos instrumentos de coleta de dados. Seção essa estruturada em um tópico e um subtópico. Na busca por compreender o que está por trás do desinteresse dos estudantes, inserimos nesse tópico as relações estabelecidas nas práticas educativas dos professores bacharéis. No subtópico em sintonia com o tópico anterior desta seção, buscamos analisar a Percepção dos professores bacharéis sobre a permanência no ensino remoto emergencial e se essas ações de fato proporcionaram a permanência dos estudantes no curso e na universidade investigada.

Finalmente, na sexta seção apresentamos as considerações, com a certeza de que a temática estudada não encerra nesse estudo. Pelo contrário, numa perspectiva mais geral, estimula o olhar com e sobre o mundo, visto que, à docência de contadores-professores é uma atividade que se estende a partir do campo profissional contábil, o que estimula o próprio exercício da docência como algo transformador para si e para o outro, implicando uma atualização autocrítica sobre as práticas educativas, tecnologia digital e principal fatores que levam a evasão dos estudantes.

2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO RUMO À CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos a trajetória da universidade, desde sua origem, procurando situar aspectos importantes que ocorreram no Brasil. Para isso, apresentamos, inicialmente, a contextualização do objeto de pesquisa, localizando o ponto de origem da investigação, relatando a trajetória de formação acadêmica e profissional de maneira a justificar onde surge a aproximação com o tema.

Para Gamboa (2006), segundo uma perspectiva crítico dialética, os fenômenos estão em constante transformação, sendo determinados pela sua historicidade. Por isso a importância de se analisar a realidade a partir de sua história. Toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente. Produzir conhecimento é obtê-lo mediante um processo epistêmico que leva o sujeito à apropriação de nexos e sentidos que são como que extraídos de suas próprias fontes. Optamos pela metodologia de abordagem qualitativa possibilitando uma interpretação dos dados coletados. No que se refere à pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) afirmam que: “A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Dessa maneira a escolha pela abordagem qualitativa, favorece o alcance dos objetivos e leva em consideração a compreensão dos sujeitos face às realidades vivenciadas, onde expomos os procedimentos metodológicos, o lócus e os sujeitos da pesquisa. Essa abordagem favorece a reflexão acerca da própria prática, uma vez que entende o homem como sujeito singular e passível de transformação. Por fim, apresentamos um movimento de aproximação com a temática, realizada por meio do balanço de produções, que contribuiu para o delineamento teórico e metodológico da pesquisa. Por sua vez, as discussões fundamentaram-se no aporte teórico dos seguintes autores: Bodgan e Biklen (1994), Gerhardt e Silveira (2009), Lüdke e André (1986) e Yin (2010).

2.1 Contextualização do objeto de pesquisa

O movimento para constituir-me pesquisadora surgiu de inquietações enraizadas desde meu percurso de formação acadêmica e profissional, com intuito de transmitir aquilo que foi passado ainda na graduação. Para Moroz e Gianfaldoni (2006) a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade. Assim, a escolha do objeto desta pesquisa tem ligação com minha formação no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, na UNEMAT, Campus Universitário “Jane Vanini”, de Cáceres, na turma 1998/2. Confesso que minhas indagações permaneceram latentes após minha inserção nessa Universidade, no ano de 2017, como Profissional Técnico da Educação Superior (PTES) no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, e também o progressivo desejo de me tornar docente universitária no curso de Ciências Contábeis.

Dessa forma, partindo de uma preocupação inicial, de algumas indagações que surgem no cotidiano escolar, principalmente com relação ao ensino superior, o modo de ver o mundo influenciou a percepção do problema da pesquisa e assim nos questionamos como as práticas docentes no ensino superior podem contribuir para manter a permanência dos universitários na educação superior frente à crise sanitária do covid-19 e tendo a tecnologia digital como mediadora do ensino-aprendizagem.

Nessa nova fase da minha vida participei de vários cursos conforme minha disponibilidade, todos relacionados à contabilidade e a educação porque desde que tive a oportunidade de ingressar no curso vejo a necessidade de cada vez mais ampliar o conhecimento nesta área, através de estudos e pesquisas. Mantive o mesmo perfil de insegurança dos anos anterior, sempre questionando-me se estava fazendo o curso correto, porém, com bastante facilidade nos conteúdos e atenta as atividades desenvolvidas. Considero que fui uma aluna aplicada ao que era proposto em sala de aula. As atividades extracurriculares propostas pelo curso de graduação, na época — congressos, palestras, entre outros — eram mínimas, pois o curso ainda estava em fase de implantação, necessitando de adequações estruturais, consolidação do seu quadro docente, formação de um acervo bibliográfico na área, escritório modelo para realização dos estágios que dificilmente eram disponibilizados pelas empresas locais.

Durante o período de minha formação, tive a oportunidade de realizar o estágio obrigatório, por um período de dois meses, na caixa econômica federal de Cáceres-MT. A Lei nº 11.788/2008, que estabelece, no artigo 1º: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação Superior

[...]”. Quando obrigatório, deve estar definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), tornando-se um requisito para aprovação e obtenção de diploma. Refiro-me, aqui, ao estágio obrigatório, desenvolvido obrigatoriamente, geralmente realizado em organizações conveniadas com a instituição ou na própria instituição, como destaca o artigo 2º do Decreto nº 87.497/82:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 1982).

O grande desafio de cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UNEMAT, na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, surgiu após ser provocada por um colega de trabalho, que era docente na educação superior e que enxergava em mim potencial para a docência universitária. Daí em diante, sentindo-me inquieta, comecei a refletir sobre a possibilidade da docência, porém a minha formação bacharelada não havia me proporcionado a formação pedagógica necessária para exercer tal atividade. Naquele momento, retomei questionamentos da época de estudante de graduação, perguntando-me: Como ensinar na Educação Superior se minha formação não me preparou para a docência?

No caso específico do bacharelado em Ciências Contábeis, esses cursos destinam-se à preparação do profissional contábil e não à carreira docente. Partindo-se do pressuposto de que a maioria dos professores que se dedicam ao ensino contábil nos cursos superiores de Ciências Contábeis tem sua formação inicial em graduação neste curso, conseqüentemente não possuem formação acadêmica ou profissional que os direcionem ao exercício do magistério superior.

As inquietações tomaram conta de mim dia após dia. Iniciei várias leituras no intuito de compreender como o docente universitário que vem de uma graduação na modalidade de bacharelado poderia atuar na docência. Qual formação eu deveria ter para estar apta a ingressar na docência universitária? Fui tomada pela vontade de me tornar docente universitária na instituição em que me formei, que tenho orgulho em dizer que “*sou filha da UNEMAT*” e onde atuei por dois anos consecutivos, na condição de PTES. Com essa experiência, ficou evidente que eu deveria buscar mais ferramentas acadêmicas para continuar essa construção em minha vida como docente. Foi quando me inscrevi para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT (PPGEdu). Percebi que

era o momento de buscar mais saberes, concernentes à aprendizagem dos docentes no Ensino Superior e pensar como estes utilizam as tecnologias digitais em sala de aula.

Concomitantemente, fui percebendo como as tecnologias também foram sendo incorporadas no contexto educacional. Às vezes, para ilustrar determinado conteúdo, em outros momentos para aproximar os envolvidos no processo educacional ou, ainda, como um fim em si mesma. Considero a contribuição dos recursos tecnológicos de grande relevância aos discentes no processo de aprendizagem. No entanto, cabe ao docente fazer a mediação do conhecimento dos recursos com os alunos.

Vale destacar o pensamento de Perez Gómez (2015),

Vivemos na aldeia global e na era da informação, uma época de rápidas mudanças, de aumento sem precedentes de interdependência e complexidade, o que está causando uma mudança radical na nossa forma de comunicar, agir, pensar e expressar. (GOMEZ, 2015, p. 14)

Nesse período em busca de respostas iniciei um novo percurso, vivenciado em três momentos essenciais, que me trouxeram a aproximação e delimitação necessária para a construção do meu objeto de pesquisa. No primeiro momento, meu objetivo era conhecer o perfil dos bacharéis docentes do referido curso e demonstrar a importância do aprendizado na área pedagógica para o exercício da docência universitária. O segundo momento ocorreu após minha aprovação na turma de 2021, ao inserir-me nas discussões sobre a necessidade de redefinir o que é formação nos tempos da sociedade do conhecimento, a qual não deve ser encarada como simples capacitação para o mercado, ou que ela esteja separada da educação, sendo necessário repensar o papel da Universidade do século XXI (ZABALZA, 2004).

Nessa mesma perspectiva, as pesquisas sobre a qualidade do ensino e a formação docente, hoje, são um assunto amplamente discutido nas pesquisas educacionais, mas a atenção recai, principalmente, sobre a Educação Básica, deixando os estudos relacionados à formação docente da Educação Superior sem o devido aprofundamento. Além disso, as políticas públicas educacionais sofrem de intencionalidade teórica, e a educação, em geral, passa a ser considerada um dos principais meios para o desenvolvimento econômico e social do país. Com o contexto da pandemia, a educação passa a exigir uma abordagem diferente em que o componente tecnológico não pode ser hipervalorizado, e que em contrapartida, não deve em nenhuma instância ser ignorado. As novas tecnologias e o aumento exponencial da

informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessária a especialização dos saberes por parte dos docentes universitários.

Kenski (2003) afirma, que um dos grandes desafios do Ensino Superior no século XXI é inserir tanto o professor quanto o aluno na cultura digital. O uso dos recursos tecnológicos para muitos ainda é um desafio, cada vez mais é exigido do professor que oriente seus alunos acerca de como colher, pesquisar, abstrair e utilizar toda a informação que o mundo tecnológico disponibiliza, agregando e fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. As instituições têm o objetivo de formar profissionais para atender ao mercado, de modo que os cursos de Licenciatura são destinados à formação de docentes, principalmente, para lecionar na Educação Básica; os cursos de Bacharelado destinam-se à formação do profissional em área específica para a profissão contábil ou ao curso de origem, os cursos de Tecnólogo visam à formação tecnológica para atender áreas específicas. Porém as pesquisas e publicações acerca da formação dos docentes da Educação Superior, quanto à formação didático-pedagógica que os prepara para a docência universitária, são escassas, pouco questionadas e sem a devida atenção, em especial nos cursos de bacharelado (RIBEIRO; BITENCOURT, 2016).

O reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhada da conscientização da necessidade de incluirmos nos currículos docentes, as habilidades e competências fundamentais para lidarem com essas novas tecnologias, agregando, assim, uma epistemologia relevante ao ensino no âmbito universitário. A incorporação das novas tecnologias pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem dentro e fora dos círculos acadêmicos. Considerando, portanto, que estamos inseridos na sociedade do conhecimento, uma das principais funções do professor, consiste em preparar o aluno para um contexto que está em constante transformação (MORAN, 2017).

Para o exercício da profissão docente, é necessário compreender a importância dos saberes da área para o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, o que compõe a base de conhecimento do professor. Isso implica em conhecer o que deve ser aprendido e construído pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada.

Diante desse contexto de construção permanente da pesquisa, em 2021 realizei o terceiro e último momento do novo percurso antes mencionado. Após maior aprofundamento teórico e o necessário afastamento das minhas concepções, na condição de egressa do curso, pude perceber que o meu foco sempre foi à docência universitária realizada por bacharéis

docentes, com ênfase nas práticas pedagógicas e o uso das tecnologias digitais, contribuindo para a permanência universitária em tempos de pandemia do covid-19, encontrando, assim, meu objeto de pesquisa.

Assim, após detalhar a aproximação com a temática, o percurso, as reflexões e os aprofundamentos engendrados passo a expor o *lócus* e os sujeitos da pesquisa.

2.2 *Lócus* da pesquisa

Os professores participantes da pesquisa lecionam numa instituição pública, aqui designada como UNEMAT – *Campus* Universitário Jane Vanini de Cáceres¹, localizada no estado de Mato Grosso. Tem mais de 60 cursos de graduação, oferece cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, e cursos de extensão.

Para conhecer o *lócus* de nossa pesquisa realizamos a leitura dos PPCs do referido curso que foi criado pelo Artigo 5º da Resolução nº 03/1991-CFE e Resolução nº 020/1993 do Conselho Curador e pelo Decreto nº 196/95-CEE, consolidando-se no 2º semestre de 1994/2, em atendimento às exigências da comunidade. O Curso foi autorizado através do Decreto nº 1845 de 28.03.1996, Parecer nº 196/95 do C.E.E./MT, conforme Portaria nº 519/96. 291/03 C.E.E/MT e, ainda conforme processo nº 23.123.000750/96-51, do Ministério da Educação e Desporto. Seu reconhecimento se deu conforme portaria nº 350/99-SEDUC/MT, e prorrogada pela Resolução nº 310/02-CEE/MT.

O curso de bacharelado em Ciências Contábeis é um dos cinco cursos de graduação em bacharelado ofertados pela instituição aqui mencionada. Assim como os demais cursos, é desenvolvido tendo por base o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), considerado um modo de organizar o trabalho pedagógico, e deve ser elaborado de forma coletiva entre a comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos administrativos) (VEIGA, 2002).

Os PPCs, de modo geral, são compostos por objetivos, finalidades e particularidades do curso, definindo-se a sua identidade. Trata-se de um instrumento de planejamento que tem o compromisso de apresentar a sociedade mato-grossense, bem como a toda sociedade que acessa os meios públicos para que sejam atendidas suas necessidades mais comuns, uma

¹ Considerado o maior campus da UNEMAT, o Campus Universitário Jane Vanini possui atualmente 14 cursos de graduação, sendo oito licenciaturas e cinco bacharelados (UNEMAT, 2021).

proposta curricular que seja capaz de atender a formação técnica, científica e social dos futuros profissionais da contabilidade que de forma direta ou indiretamente, estarão participando do processo decisório da economia regional, estadual e nacional, tornando-se um direcionamento para a atuação de um coletivo (VEIGA, 2002).

Assim, diante da análise documental dos PPPs do curso, que anteriormente era Projeto Político Pedagógico, observamos que o curso passa por duas adequações Curriculares, sendo uma em 2006/1 e outra em 2008 sendo esta última para atender a Instrução Normativa Nº 001/2001 – PROEG/PRAD/PRPDI implementada a partir do semestre letivo 2008/2. Essa adequação teve o objetivo de atender ao Plano de Cargos, Carreira e Salários dos Docentes (PCCS), pela necessidade de estabelecer nova carga-horária e a alocação de algumas disciplinas visando se adequar ao regime de trabalho escolhido pelos docentes (UNEMAT, 2008).

Em 2010, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em âmbito nacional, os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL). Esse documento foi elaborado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCN) já consolidadas, que tem por objetivo facilitar a compreensão desses cursos, e de certa forma, estimular esses jovens, pais e professores a buscar o auto desenvolvimento técnico e social, e ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade (BRASIL, 2010).

A terceira reestruturação do curso aconteceu em consonância com a Instrução Normativa nº 004/2011 – UNEMAT que versa sobre a migração e revisão das matrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso para a implantação do sistema de crédito nas diversas modalidades, com obrigatoriedade de vigência para o semestre letivo de 2013/2, então denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Em atendimento à normativa supracitada da matriz curricular do curso em pauta foi alterada, que passou a dispor de uma carga horária total de 3.300 h/a, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 1 - Carga Horária do Curso por Categoria de Conhecimento.

CATEGORIA DE CONHECIMENTO	C/H
Formação Geral e Humanística	180
Formação Específica	2.340
Formação Eletiva/Enriquecimento	600
Sub Total	3.120
Atividades Complementares	180
Carga horária total do Curso	3.300

Fonte: Projeto Político do Curso (PPC), março/2022.

Em relação ao quadro 1, cabe dizer que as 180 h/a de atividades complementares aos discentes poderão ocorrer com participação em cursos de extensão, seminários, fóruns e outros eventos afins, no período em que estiverem matriculados no curso (UNEMAT, 2011).

Para a execução dos objetivos, o Estágio Supervisionado será oferecido a partir da 6ª fase, perfazendo um total de 300 horas – aulas, sendo que 240 horas – aulas serão realizadas em laboratório contábil da própria Instituição (Cabe salientar que conforme Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004 e Resolução nº 028/2012/CONEPE o Estágio Supervisionado poderá ser realizado em laboratório da própria instituição, respeitando os 50% estabelecido de conclusão da matriz) e, 60 horas – aulas serão desenvolvidas em Organizações Públicas e Privadas que possibilite ao acadêmico efetuar de forma prática os conteúdos contábeis apresentados teoricamente em sala de aula.

Entendemos que o ensino, pesquisa e extensão sejam a essência dos cursos universitários, por esta razão entendemos que a integração destas três áreas deve ser buscada tanto no âmbito interno da Universidade quanto no externo. Para o incremento destas atividades, o Curso de Graduação em Ciências Contábeis mantém contatos periódicos com o CRC-MT (Conselho Regional de Contabilidade) CFC (Conselho Federal de Contabilidade) e outros órgãos e/ou entidades que possam contribuir para o enriquecimento acadêmico e a aproximação com a comunidade empresarial.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa os bacharéis docentes com a graduação em Ciências Contábeis constantes no Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2, pertencentes ao cargo efetivo e contratados na carreira Docente da Educação Superior da UNEMAT/Cáceres. Selecionamos 17 sujeitos, sendo 13 efetivos e 4 contratados, denominados BDCC, em que onze deles são do gênero masculino e seis do gênero feminino.

A partir da delimitação do caso estudado, definimos os sujeitos da pesquisa, utilizando quatro critérios de seleção:

Quadro 2 - Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa.

1 – CRITÉRIO	Ser ocupante de cargo efetivo na carreira de Professor da Educação Superior da UNEMAT
2 – CRITÉRIO	Ser lotado na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicada – FACISA/UNEMAT/Cáceres
3 – CRITÉRIO	Ter graduação em Bacharelado em Ciências Contábeis (qualquer IES)
4 – CRITÉRIO	Estar em efetivo exercício ² no semestre letivo 2021/2

Fonte: Elaborado pela autora, março/2022.

A partir do Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2, documento concedido pela secretaria do referido curso, traçamos a caracterização do perfil inicial do bacharel docente do curso de Ciências Contábeis. A partir dessa caracterização realizamos os recortes conforme critérios estabelecidos detalhados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Sujeitos da Pesquisa — Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2 e os critérios de seleção.

Ser ocupante de cargo efetivo na carreira de professor da Educação Superior da UNEMAT (Critério 1)	Formação dos docentes – graduação em:	Nº de docentes efetivos	Nº de docentes lotados na FACISA (Critério 2)	Nº de docentes com graduação em Ciências Contábeis (qualquer IES) (Critério 3)	Nº de docentes em efetivo exercício no semestre 2021/2 (Critério 4)
13 docentes	Administração	-	12 docentes	---	---
	Ciências Contábeis	09		15	11
	Ciências Contábeis/ Economia	01		---	---
	Ciências Contábeis/ Administração	01		---	---
	Ciências Contábeis/ Direito	01		---	---
	Ciências Econômicas	01		---	---
	TOTAIS	13		15	11

Fonte: Elaborado pela autora, março/2022.

Conforme consta no Quadro 3, entre os 13 docentes efetivos, 12 docentes universitários estavam lotados na FACISA e com graduação no curso de Ciências Contábeis.

² Professores Efetivos ministrando aulas no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis.

Segundo o Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2, 02³ docentes lotados na FACISA estavam afastados, restando, em efetivo exercício das atividades docentes, somente 11 docentes. Importante destacar que os 2 docentes afastados ambos responderam o Questionário de Caracterização (QC) e serviram de análise para a investigação, visto que o período de afastamento aconteceu no final do semestre letivo e o retorno do docente em tratamento de saúde aconteceu ainda no semestre investigado.

Definidos os sujeitos da pesquisa passamos à exposição detalhada dos procedimentos metodológicos inerentes ao estudo.

2.3 Abordagens, opções e o percurso metodológicos da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual tem o pesquisador, como seu maior instrumento, pressupondo o seu contato direto com o ambiente que está sendo investigado.

Assim, são estudados através de uma amostragem descritiva dos envolvidos, situações e acontecimentos, nos quais, o objetivo do pesquisador é identificar o processo e, apontar um problema e compreender como ele se dissemina nas atividades cotidianas deste ambiente. Essa abordagem, conforme Bodgan e Biklen (1994), possibilita a descrição de dados que podem revelar o modo de pensar dos sujeitos da pesquisa, pois os dados recolhidos são palavras ou imagens e não números. Essa abordagem, portanto, permite que o pesquisador analise os dados em toda a sua riqueza, respeitando o contexto, a forma com que serão registrados ou transcritos, buscando “o modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Logo, pesquisa qualitativa pressupõe trabalhar com dados que não são dados de forma explícita. Nessa abordagem, o pesquisador, geralmente, faz a coleta de dados pessoalmente, exceto para o período de realização da pesquisa que tinha como recorte a pandemia do covid-19, procurando considerar os diferentes pontos de vista sobre uma determinada situação.

³ Os motivos para o afastamento dos dois docentes foram: um dos docentes estava em processo de qualificação e o outro em licença para tratamento de saúde.

Cabe-nos pontuar, que para a nossa pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado realizado no *google forms* e a estatística para sistematizar os dados obtidos. Para isso, utilizamos o Microsoft Excel para construir tabelas e gráficos, a fim de, uma melhor visualização dos resultados e elaborarmos categorias a partir das respostas coletadas.

A intenção com esse instrumento foi **mapear as mudanças que ocorreram na prática docente (pedagógica) com o uso das tecnologias digitais no ensino remoto e detectar quais estratégias foram usadas pelo bacharel docente na intenção de manter a permanência desses estudantes na educação superior, e em tempos de isolamento social.**

Por isso, tomamos a delimitação do caso estudado como importante, pois, destacam Lüdke e André (1986), o estudo de caso é bem delimitado, com contornos claros e suas especificidades; e as autoras enfatizam a interpretação de um contexto, as relações e percepções das pessoas ligadas a uma situação específica, tornando-se complexo e profundo justamente por buscar retratar a realidade em determinado contexto.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a “importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22), ou seja, esse recorte torna-se crucial para o alcance dos objetivos propostos, no intuito de se compreender de forma mais completa o caso estudado.

Os procedimentos teóricos e metodológicos desta pesquisa foram organizados em cinco etapas, sendo elas: realização do balanço de produção científica; revisão bibliográfica; análise documental; coleta de dados através de aplicação de questionário no *google forms* e análise dos dados. Na sequência, de posse dos dados, eles foram organizados e lidos inúmeras vezes, nos quais utilizamos instrumentos adequados para cada tipo de pesquisa, a seguir descritos.

2.3.1 Balanço de Produção: momentos de aproximação com o objeto de pesquisa

A elaboração do balanço de produção constou de um levantamento das produções científicas existentes, relacionadas à temática pesquisada, objetivando conhecer o que vem sendo desenvolvido, pois isso nos possibilita rastrear as teses e dissertações que tenham aproximações com um mesmo referencial teórico, de um mesmo tema.

Bergmann (2009) enfatiza que, o balanço de produção possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas. Possibilita encontrar produções que venham ao encontro da nossa problemática, e também é possível identificar questões semelhantes que outros pesquisadores já investigaram.

Para a realização do balanço de produções científicas, optamos pelo Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma biblioteca virtual coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), onde divulga as produções científicas acadêmicas no Brasil. Nesse banco de dados são armazenadas todas as dissertações de mestrado e teses de doutorado dos cursos de Pós-graduação (*stricto sensu*) reconhecidos e autorizados pelo MEC. Por isso, a opção pela escolha por este Banco de dados para realizar esta pesquisa, pois conforme afirmam Milhomem e Gentil (2010, p.4), é “[...] um órgão oficial do governo, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre”.

Após decisão pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES passamos para a escolha dos descritores referentes à nossa temática, alterando somente o recorte temporal e o foco das análises sob os descritores delineados. Utilizamos como recorte temporal os cinco últimos anos das publicações o período de 2017 a 2021, e selecionamos somente as pesquisas do tipo “dissertações e teses” e na língua “português”. Destacamos a importância ao definir os descritores a serem pesquisados, pois sua escolha implica diretamente no retorno dos resumos e da relevância da relação com o tema a ser pesquisado. Foram definidos 04 descritores pertinentes à temática da nossa pesquisa, sendo eles: Docência universitária, Ensino remoto, Tecnologia digital e Permanência na Educação Superior.

Consequentemente, realizamos um levantamento das pesquisas científicas inseridas nos bancos de dados, listando a quantidade de dissertações e teses encontrados com os descritores selecionados. Realizamos um filtro na área de conhecimento, optando por Ciências Sociais e Aplicadas e Ciências Humanas. E em seguida feita uma análise quanti-qualitativa dos trabalhos que mais se aproximaram da temática investigada.

Com os resultados obtidos, procedeu-se a análise e reflexão das produções de conhecimentos científicos e assim ter um panorama geral da área de estudo.

Os dados coletados foram apresentados em gráficos e quadros, e fizemos uma breve contextualização dos objetivos das produções.

Na tabela 1 a seguir, é possível visualizar a organização do levantamento das produções no balanço.

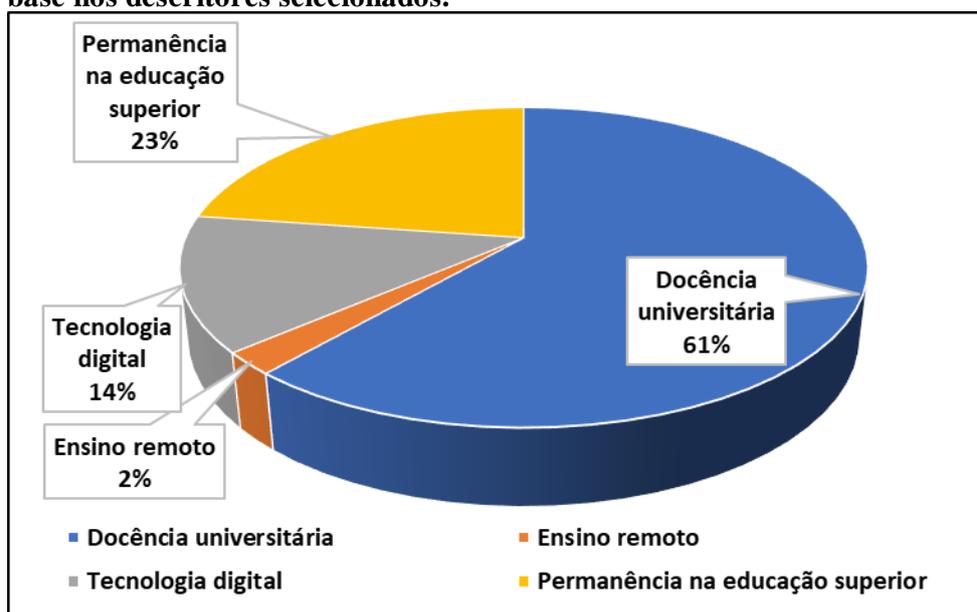
Tabela 1 - Número de Dissertações e Teses (2017-2021) segundo os descritores selecionados.

Descritores	Dissertação Acadêmica	Dissertação Profissional	Teses	Total
Docência universitária	27	-	20	47
Ensino remoto	01	-	-	01
Tecnologia digital	06	-	03	09
Permanência na educação superior	10	-	3	13

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2021).

A seguir apresentamos os dados coletados e organizados na tabela, através de gráfico possibilitando uma análise percentual das produções encontradas.

Gráfico 1 - Percentual das pesquisas (2017-2021) encontradas na base de dados da Capes com base nos descritores selecionados.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados na CAPES (2021).

Na sequência, iniciamos a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos indicados pela filtragem realizada com o intuito de encontrarmos produções que pudessem contribuir com nossa pesquisa. Sendo assim, selecionamos 14 produções entre os 04 descritores com maior relevância para este trabalho e que pudesse estar relacionado com as transformações

nas práticas docentes e a inserção de recursos tecnológicos no ensino remoto a partir das consequências do isolamento social ocasionada pela COVID-19.

Quadro 4 - Produções relevantes (2017-2021) para esta pesquisa, segundo os descritores selecionados.

Ano	Autor (a)	Título das teses e dissertações	IES
2017	Ana Paula Gonzatto	Educação Híbrida: A bimodalidade do ensino de graduação em um curso de licenciatura presencial	UNICENTRO
	Ivanilda de Almeida Meira Novaes	O Ensino Híbrido: Estado do conhecimento das produções científicas no período de 2006 a 2016	UEM
	Ivayr Farias Silveira	Ensino Híbrido por meio da plataforma quadrado mágico: estudo de caso da matemática	UFS
	Verônica Martins Cannatá	Ensino Híbrido na educação básica: narrativas docentes sobre a abordagem metodológica na perspectiva da personalização do ensino	UMESP
2018	Nilo Eduardo Bergamo	O desafio da docência: Formação continuada no contexto da Educação Híbrida	UNILASALLE
	Jéssica Freitas Avrella	O Ensino Híbrido na construção de saberes matemáticos nos anos finais do ensino fundamental: um olhar docente	URI
	Franciele Meinerz Forigo	Implicações de uma experiência didático-pedagógica de ensino híbrido com metodologias ativas e personal learning environment para o ensino médio	UPF
2019	Eli Candido Júnior	Ensino Híbrido na educação superior: desenvolvimento a partir da base TPACK em um contexto de metodologia ativas de aprendizagem	FCT-UNESP
	Juliana Dalbem Omodei	Formação continuada de professores para a construção de uma cultura inclusiva na escola: uma experiência de ensino híbrido no programa REDEFOR	FCT-UNESP
	Cláudia de Jesus Abreu Feitoza	O "professor do século XXI" representado em vídeo aula de um curso EAD sobre ensino híbrido	USF
2020	Lourdes Apª. De Souza	PROGRAMAS DE BOLSAS NA UNEMAT: implicações para a permanência	UNEMAT
	Vilma Pereira da Luz Santos	A Rotação por estações na formação continuada de professores da educação básica: uma proposta na perspectiva híbrida	UNICENTRO
	Jeferson Luz Bonna	Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto	UPM
	Malange, Meira e Moreira	Indicadores de permanência dos estudantes do curso técnico em informática do instituto federal estado de Mato Grosso - Cáceres-MT	UNEMAT
2021	-	-	-

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2021).

Os trabalhos aqui apresentados constituem características e objetivos próximos para os diferentes tipos de ensino a distância. Os autores demonstram a preocupação com a inserção do ensino remoto na educação. Constatamos que os autores Gonzatto (2017), Bergano (2018) apontam para os desafios da docência universitária e Santos (2020) trabalha com a perspectiva híbrida na formação continuada de professores da educação básica. Na perspectiva do ensino híbrido Cannatá (2017), Forigo (2018), Júnior, Omodei e Feitoza (2019) trazem uma proposta de metodologia ativa de aprendizagem a partir do ensino híbrido, enquanto que a pesquisa de Meira (2017) foi realizada numa perspectiva quali-quantitativa. Silveira (2017) e Avrella (2018) faz uma abordagem sobre o estudo de caso da matemática.

Para Moran (2015) as bases para a expressão ensino híbrido se encontram alicerçadas em ideais de que não há uma única forma de apreender, pois os processos de ensino aprendizagem são contínuos e seus formatos e espaços podem ocorrer de diferentes maneiras.

Define-se, desse modo, que o ensino híbrido mescla metodologias de ensino presencial com artifícios e tecnologias do ensino a distância. O objetivo é alcançar um processo de ensino aprendizagem mais efetivo, ao valorizar as diversas formas de construção de conhecimento.

Diante da pandemia provocada pela disseminação da COVID-19, diversas Instituições de Ensino adotaram o ensino remoto, assim, técnicas já conhecidas mas que eram pouco utilizadas, como o trabalho em home office e aulas por videoconferência. Costa (2020) explica, que este se configura como “uma prática temporal em que se respeita a carga horária diária da disciplina, com conteúdo integralmente ministrados pelo professor, com atividades síncronas, com a confirmação de presencialidade dos alunos”. Isso possibilita inferir que, no modelo de ensino remoto, professores e alunos deixam de frequentar simultaneamente o mesmo espaço físico para “coexistirem em um ambiente virtual”, tendo este modelo de ensino relação direta com o objeto de estudo.

Por fim, Bonna (2020) com o tema: *Os desafios da docência do ensino superior: o uso das tecnologias no ensino remoto*”, o único trabalho que se aproximaram com a temática investigada sobre o ensino remoto na Educação Superior. O autor apresenta uma análise das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula. Afirma que essa problemática surge da necessidade imposta ao docente universitário de efetuar a incorporação das tecnologias digitais em sua prática, superando, assim, a utilização tecnicista desses mecanismos.

A tendência tecnicista surge na primeira metade do século XX como uma resposta a estes problemas criados pela escola nova, pois as esperanças depositadas na ideia de uma reforma da educação que criaria uma nova pedagogia haviam sido frustradas. Propunha a mudança deste paradigma na qual o aluno deveria se adaptar aos métodos educacionais, uma vez que estes foram organizados racionalmente e de modo seriado a cumprir um objetivo, sendo a educação apenas uma consequência do arranjo destes métodos. Simultaneamente, houve uma crescente preocupação com os métodos pedagógicos e sua radicalização em busca de uma eficiência instrumental (SAVIANI, 1999, p.23).

Segundo nos conta o próprio Saviani (1999), nesta tendência, professor e aluno são meros elementos a serem organizados de maneira sistemática, minimizando ou eliminando qualquer elemento subjetivo, o que levou à proliferação das propostas de telensino⁴, microensino, instrução programada, máquinas de ensinar. A forma de se organizar o trabalho pedagógico e administrá-lo seria relegada a um administrador técnico supostamente neutro, objetivo e imparcial que sempre atingiria a máxima eficiência.

Após os trabalhos selecionados, verificamos que a permanência e a evasão são fenômenos complexos que ocorre em todas as instituições de ensino e que afeta o sistema educacional como um todo. Com a finalidade de delinear algumas questões em torno dessa temática - Souza, Malange, Meira e Moreira (2020) entre outros, vem tratar da permanência na educação superior. Consideram que a permanência e evasão representam elementos de trajetórias distintas para fins de pesquisa, o primeiro elemento é um dos aspectos entendidos como base para que o acesso se realize como ingresso, permanência e conclusão do curso. A evasão representa o desligamento do curso ou da instituição e interfere no rompimento do acesso a esse nível de educação.

Observamos um maior número de trabalhos desenvolvidos em instituições federais. Quando comparamos os estados com maior número e o com o menor número de dissertações e teses desenvolvidas para a temática investigada, devemos levar em consideração a dimensão territorial, populacional e econômica desses, pois a quantidade de Instituições deve ser suficiente para atender as demandas de cada um. Essa diferença pode estar associada a uma

⁴ Segundo Samuel Pfromm Netto, desde 1896 já eram realizadas projeções cinematográficas no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro. Durante o período como diretor do Museu Nacional, Edgard Roquette Pinto mantinha a filmoteca do Museu Nacional, de caráter científico e pedagógico, entre os anos de 1910 a 1936.

série de fatores, que vão da materialidade das condições de renda proporcionadas pelas carreiras profissionais percebidas pelos docentes, seu histórico sócio profissional, suas percepções à educação e suas perspectivas para à Educação Superior. Quaisquer que sejam as explicações, o que se percebe é que há necessidade de ampliação das vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação à nível Estadual.

A supervalorização da pesquisa sobre as funções de ensino e de extensão na atuação docente, constituída por meio dos programas de pós-graduação e valores da progressão da carreira, fica fragilizada quando se considera a profissionalidade da docência universitária no âmbito estadual. Isso porque o exercício da docência nunca está estático e permanente; é sempre um processo de construção, de mudança, de movimento e de arte. Busca sempre novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações, como também, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

Assim, pode-se afirmar que a docência universitária carece de aprofundamento nas pesquisas para a profissionalidade do docente no âmbito do Ensino Superior, principalmente quando são abordadas as políticas públicas que atuam na formação do professor universitário.

2.3.2 Revisão Bibliográfica

De acordo com Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa envolve revisão de referências teóricas, publicadas por meio escrito ou eletrônico — livros, artigos científicos — sobre as temáticas que norteiam e são foco da pesquisa. Nesse estudo, como embasamento teórico e forma de nos familiarizar com esses temas: Docência Universitária, Práticas docentes no ensino superior, Tecnologia na Educação e o Bacharel Docente, realizamos leituras no que se refere à temática da pesquisa tais como: Kuenzer, Frigotto, Saviani, que tratam a respeito do ensino superior. Dias Sobrinho e Ristoff que pesquisam a respeito da Educação Superior. Tardif, Franco e Freire acerca das práticas docentes, e outros que forem necessários.

No que se refere à Educação Híbrida, o ato de educar em tempos de distanciamento social em virtude do caráter emergencial e as novas formas de ensinar na educação superior, especialmente focando na adaptação e superação dos docentes que estavam acostumados à educação presencial, utilizamos: ABED (2011); Barcelos (2013); Bhabha (2010); Canclini

(2003); Hall (2006) e Maia (1996) que discorre sobre as novas tecnologias digitais, estranhamento e hibridação.

Salientamos que a pesquisa bibliográfica foi realizada em todo o processo, de forma transversal, em que sempre retomamos as teorias para servir de base para os novos questionamentos e realização da mesma.

2.3.3 Análise Documental

Realizamos uma análise de documentos internos da UNEMAT, inerentes ao curso de bacharelado em Ciências Contábeis, como o Lotacionograma do Quadro Docente do Semestre Letivo 2021/2 do Curso de Ciências Contábeis; o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e suas alterações. Além disso, analisamos os seguintes documentos externos à instituição, como a LDBEN/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Ciências Contábeis (DCNCCC) e os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL). Com base nesses documentos conseguimos obter os seguintes dados: quem são os docentes universitários do referido curso, as disciplinas que ministraram no semestre previsto, a área de concurso, e as Faculdades de origem de cada docente.

De posse das informações sobre quem eram os docentes e seus nomes completos consultamos o Curriculum Lattes⁵ dos docentes universitários do referido curso, com o intuito de caracterizar o seu perfil formativo, verificando a graduação e suas respectivas pós-graduações. Com isso, foi possível traçar o perfil mais descritivo desses sujeitos, a fim de sustentar melhor nossas análises.

Na sequência da leitura desses documentos ampliamos o conhecimento acerca da instituição lócus do estudo de caso, dos sujeitos, bem como a respeito do tema pesquisado e que subsidiaram o momento seguinte da pesquisa.

⁵ Essas informações estão disponíveis na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no endereço eletrônico: < www.cnpq.br/cvlattesweb >.

2.3.4 Coleta de dados

A coleta de dados com professores e coordenação pedagógica da instituição foi realizada através da aplicação de um questionário *google forms (online)* contendo perguntas abertas e fechadas para os docentes que estavam lecionando no semestre letivo 2021/2 do referido curso. Para a pesquisa utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o questionário de caracterização (QC) dos Docentes (APÊNDICE B) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C). Cabe dizer que o início dessa etapa só aconteceu após aprovação, em agosto de 2021, do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa (CEP) – da UNEMAT.

Devido ao período de isolamento social, todo processo de coleta foi realizado de forma virtual e com a ajuda do grupo de pesquisa GPAPES. Optamos por incluir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no questionário *google forms* com a devida autorização e assinatura dos sujeitos de forma virtual (APÊNDICE A).

O questionário foi apresentado ao coordenador do curso e diretora da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicada (FACISA), posteriormente, realizamos ligação para cada professor informando sobre a pesquisa e a importância de sua participação nesse estudo. Gil (2002) elenca alguns pontos importantes na aplicação do questionário.

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas;
- b) Implica menores gastos com pessoal, visto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) Garante o anonimato das respostas;
- d) Permite que as respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O QC foi encaminhado aos docentes com questões mistas, enviado via e-mail institucional e pessoal aos sujeitos da pesquisa no dia 30/11/2021, em que sugerimos o prazo de devolução para o dia 15/12/2021, período que encerraria o semestre letivo e posteriormente recesso e férias dos docentes.

Para traçar o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos professores, no questionário havia perguntas com a finalidade de caracterizá-los (ver apêndice A) para

conhecer, de uma forma geral, o gênero, faixa etária, escolaridade, formação, anos de docência, regime de trabalho, renda familiar, entre outros aspectos que julgamos importante.

Cabe ressaltar que as perguntas que constituem esse tipo de questionário seguiram um roteiro sobre o tema a ser pesquisado, sendo possível realizar adaptações, se necessárias, para que o entrevistado pudesse escrever mais livremente sobre o assunto (GOLDENBERG, 2004). O cerne da entrevista continha questões relacionadas à temática de formação, às atividades da docência na Educação Superior, os desafios do ensino remoto e o fazer docente pela permanência universitária em tempos de pandemia.

2.3.5 Análise dos dados

Após aplicação dos instrumentos de coleta de dados, realizamos a transcrição dos dados, caracterizado pela análise de todo o material produzido durante a etapa de pesquisa. Utilizamos a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (2006, p. 38) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Com relação ao questionário dos professores, os dados foram transcritos diretamente para o Excel, e também agrupados as respostas semelhantes. Fizemos os gráficos para traçar o perfil dos docentes pesquisados.

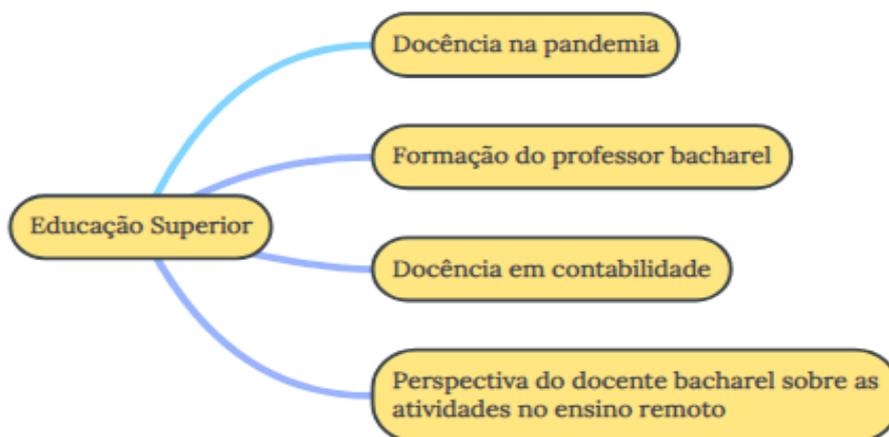
As respostas dos docentes foram analisadas tendo em vista os estudos sobre o contexto e os referenciais teóricos que embasaram a pesquisa. É importante ressaltar que as categorias de análise emergiram conforme nossa interpretação e criatividade, de maneira a buscar relacioná-las ao referencial teórico construído e às respostas obtidas nos dados coletados, sendo elas: Concepção ampliada da função/objetivo da educação superior, Práticas docentes e ações específicas relativo à permanência universitária, que serão detalhadas nas seções subsequentes.

3 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES FORMADORES DE PROFISSIONAIS DA CONTABILIDADE NO CONTEXTO PANDÊMICO

Este capítulo foi escrito em meio à pandemia que já matou milhares e adoeceu milhões de brasileiros que enfrentam, uma conjuntura caracterizada pela ascensão de uma hegemonia conservadora. Nesse contexto, a universidade e o trabalho docente vêm tendo papéis fundamentais na política de isolamento. Elaboramos esta seção com o objetivo de apresentar o cenário constituidor da nossa pesquisa, a qual tem como foco de investigação à docência universitária realizada por bacharéis docentes em Ciências Contábeis, com intuito de analisar a partir da percepção dos professores investigados se as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior.

Para ilustrar a construção teórica desta seção, apresentamos a Figura 1, que mostra o delineamento que a estruturou, partindo da dimensão maior, a Educação Superior, a qual engloba todas as outras discussões e conceitos de relevância para nossa pesquisa.

Figura 1 - Construção teórica.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Diante do exposto, estruturamos esta seção em três tópicos. No primeiro momento abordaremos os aspectos que permeiam à docência universitária, discutindo questões em âmbito geral no que se refere à formação do professor universitário, buscando a contextualização para a época da pandemia. No segundo, direcionamos à Docência

Universitária realizada pelo bacharel docente, o perfil profissional dos sujeitos desta pesquisa, mais especificadamente ao bacharel docente em Ciências Contábeis. No terceiro tópico, expomos o que as pesquisas revelam sobre a docência em contabilidade e a interface com o ensino remoto.

3.1 A personalização do ensino: do presencial ao ensino remoto

A docência universitária é uma profissão que se diferencia de outras, uma vez que assume como foco o processo de ensinar e aprender na universidade, compreendidos como elementos constitutivos da interação entre os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e que terminam por configurar, pela sua própria natureza relacional, à docência como uma atividade social e complexa.

A concepção de docência voltada para a aprendizagem do estudante demanda uma multiplicidade de saberes, conhecimentos, competências e atitudes “que vão além da pura e simples transmissão de conteúdos; num ambiente em que permeiam singularidades, diversidades e subjetividades” (MACHADO, 2015, p. 35). Em outros termos, o exercício da docência voltado para a aprendizagem se configura como um espaço dialético que favorece, constantemente, mudanças nas formas de pensar, sentir e de fazer docente.

Com o elevado número de mortes causada pela contaminação em massa por coronavírus, foram adotados em todo o mundo mecanismos para se evitar a proliferação acelerada do vírus; assim, estabeleceu-se medidas de segurança, como uso de máscaras de proteção, suspensão de atividades que possam aglomerar pessoas e até mesmo hábitos de higiene da população. Diversas organizações transnacionais e nacionais formalizam uma frente de ações responsáveis pela elaboração da agenda de ajustes implementada no período de pandemia.

Em 17 março de 2020, a revista Exame on-line, publicou que naquele dia começariam a valer “diversas medidas adotadas por governadores de todas as regiões do Brasil para impedir o alastramento rápido das infecções por coronavírus” (EXAME, 2020). Com o fechamento de escolas e Universidades para conter a pandemia, a CGE (Controladoria Geral do Estado) passou a recomendar aos governos nacionais e locais a normalização do ensino. Essa normalização deveria ser realizada por via remota, devendo incorporar toda a dinâmica pedagógica, desde o fornecimento de conteúdo e apoio a professores, até mesmo orientar as famílias a enfrentar a desigualdade do acesso à conectividade digital.

A Controladoria Geral do Estado (CGE) apresenta dezenas de “tecnologias educacionais”, como plataformas e ferramentas online de aprendizagem. Esses recursos, produzidos pelas corporações que são membros da CGE (microsoft, google, facebook, entre outros), são apresentados como “soluções” para que o aprendizado não seja interrompido, enquanto o contato presencial entre alunos e professores estiver interrompido pelo fechamento das escolas e universidades.

A docência na pandemia vive uma excepcionalidade e que as práticas pedagógicas influenciam o ensino. Para que essa interação seja possível, os ambientes virtuais devem dar condições sociais e econômicas de acesso à internet e aparelhos que possibilitem a interação com essas ferramentas tecnológicas, o que nem sempre é observado, uma vez que as questões envolvendo a organização pedagógica dos ambientes virtuais ainda precisam ser aperfeiçoando, principalmente nas instituições que estão iniciando com a oferta deste tipo de ensino. Sem interação, não há como existir uma construção significativa do conhecimento, sendo este um dos motivos de desistência dos cursos por parte dos acadêmicos. Dessa forma, permanecem indagações sobre as características da docência universitária e das adaptações realizadas que favoreceram o ensino remoto.

Essa migração ao ensino remoto caracteriza-se como uma transição educativa, pois esse nível de ensino desafia os docentes com novas demandas de estudo, de organização pessoal e de dinâmicas interativas, para as quais, muitas vezes, os universitários não têm condições de acessar a internet, e nem mesmo um aparelho que possibilite esse acesso. Nesse contexto, eles necessitam aprender formas de interagir e se relacionar com o contexto acadêmico, institucional e interpessoal, com impactos na aprendizagem, no desenvolvimento e na permanência dos acadêmicos (CASANOVA; ARAÚJO; ALMEIDA, 2020).

Faz-se necessário, entretanto, refletir a formação do professor do ensino superior de modo que a ele seja oportunizado aprender a profissão bem como imergir em um processo socializador que dê condições de que seja estruturado o processo de construção de sua base de conhecimentos para o ensino e das condições materiais e objetivas em que desenvolverá sua prática docente.

Para dar sequência à lógica delineada nesta pesquisa buscamos reflexões sobre o bacharel docente especificamente graduado no curso de Ciências Contábeis, necessariamente, o perfil investigado em nossa pesquisa.

3.2 Elementos para compreender a formação do Bacharel Docente em Ciências Contábeis - BDCC

A contabilidade é uma profissão liberal eminentemente ligada ao mundo dos negócios, lugar onde estão maiores remunerações, mas onde o prestígio e status profissional carecem ainda de maior relevância social para o contador.

Tardif (2010) considera que as crises do profissionalismo e das profissões, na atualidade, estão agrupadas em quatro dimensões: a crise da perícia profissional, relacionada ao valor dos saberes profissionais, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais que provocam incertezas e questionamentos do público em relação aos seus saberes e competências; a crise da formação, que se expressa na insatisfação da formação universitária oferecida nas faculdades e universidades que na maioria das vezes, não se encontra assentada na realidade do mundo do trabalho profissional; a crise do poder profissional que se refere à perda de confiança do público e dos clientes nos profissionais, em função da percepção que se generaliza de que os profissionais estão mais preocupados com seus interesses do que em atender as necessidades de seus clientes e do público em geral, e por fim, a crise da ética profissional, envolvendo os valores que deveriam guiar os profissionais.

Vários aspectos permeiam a crise nas profissões contábeis e colocam sob tensão o padrão tradicional, tanto da prática profissional como os sistemas de formação dos profissionais dentre os quais situam-se: as mudanças no trabalho profissional que envolvem as novas necessidades sociais advindas da globalização econômica; a complexidade da sociedade da comunicação; as demandas estendendo-se a novos clientes, novas necessidades; o desenvolvimento e especialização do saber científico, tecnológico, e; a estrutura do conhecimento curricular frente a necessidade de articulação entre teoria e prática.

O professor de contabilidade é um professor "profissional liberal", julgo relevante tratar que é um assunto que aparenta ser óbvio, mas que precisa ser discutido no contexto do ensino de contabilidade: é uma área de educação profissional, onde o ensino e formação que se pretende são voltados para o exercício profissional da contabilidade. Fato que merece atenção em sua reflexão posto que os professores e o ensino que realizam guardam características específicas e necessárias de serem compreendidas no contexto do exercício da docência no campo contábil.

Imbernón (2011) enfatiza que ser contador e ser professor de contabilidade são exercícios profissionais imbricados, mas distintos entre si. Imbricados e distintos porque é

preciso que um professor, para ensinar conteúdos próprios da contabilidade e preparar futuros contadores nos meandros da profissão, conheça da contabilidade viva, isto é, tenha conhecimentos próprios do exercício prático profissional. Mas também que domine conteúdo de ciência, do conhecimento acadêmico aplicado e do conhecimento para o ensino. Afirma ainda, que esse profissional precisa superar os pressupostos de que um bom professor universitário é aquele que, possuindo domínio do conteúdo da matéria que ensina, está apto a ensiná-la ou que, tendo atitude e boa vontade, é um melhor professor.

Behrens (2011, p. 444) afirma que esses professores “profissionais liberais” encontram-se em um contexto de atuar na docência universitária de forma quase que improvisada e na maioria dos casos eles “[...] nunca fizeram uma formação pedagógica e se aventuram numa docência do improviso e de erros que se manifestam por muitos anos”. A preparação específica para exercer a docência no ensino superior é preocupação ausente tanto por parte dos professores quanto das instituições de ensino superior.

Para o autor os grupos representativos de profissionais que atuam nas universidades podem ser assim divididos:

- 1) profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio); 4) profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Os professores de contabilidade integram os dois primeiros grupos apresentados por Behrens (2011). Alguns poucos se dedicam à docência em tempo integral, notadamente os que estão nas Instituições de Ensino Superior – IES – públicas.

A afirmação de Behrens (2011, p. 444) diz respeito à questão do profissionalismo e profissionalização docente desse professor “profissional liberal” que, ao optar pela docência no ensino universitário, precisa se conscientizar de que em sala de aula o papel que desempenha é essencialmente o de ser professor, mas para que essa conscientização ocorra “[...] será preciso superar crenças baseadas nas premissas de que o docente nasce feito; para ser docente basta ser um bom profissional em sua área; para ensinar basta saber o conteúdo”. Crenças essas, construídas ao longo dos anos de que a docência é um “dom”.

É preciso superar pressupostos e acrescentar novas funções, novas expectativas em relação às competências e habilidades desse profissional que, conseqüentemente, influenciam

a necessidade de atualização e aprimoramento do docente da área contábil, tanto na teoria quanto na prática que, geralmente, são obtidos por meio de formação continuada. A docência, assim como qualquer outra profissão, exige saberes específicos necessários para o desenvolvimento dessa atividade complexa e que, necessariamente no recorte da pandemia do covid-19, tiveram que se reinventar e adequar as novas tecnologias de ensino.

Os bacharéis graduados através do curso de Ciências Contábeis do Campus Universitário de Cáceres estarão capacitados a ocupar cargos e/ou funções gerenciais no âmbito das atividades contábeis ou financeiras em organizações públicas ou privadas⁶. Podendo atuar como profissional liberal autônomo ou como colaborador, exercendo as mais diversas atividades, além daquelas que lhe são privativas por legislação Específica, a saber: (Decreto-Lei 9.295/46, Resoluções do CFC nº 560/83 e nº 825/98).

O curso oferece um campo de trabalho amplo, atrativo e com possibilidades de atuação em diversas áreas que compreende um formato social, econômico e cultura que permeiam as aziendas e, perpassa os diferentes níveis da sociedade. Visto que, toda organização quer seja, pública ou privada, necessita, direta ou indiretamente, de um profissional contador, este, estará apto a desempenhar funções em diferentes setores.

Vasconcelos (2009) reforça dizendo, que na maioria das vezes os bacharéis docentes acabam articulando a teoria e a prática ao conciliar a atividade contábil com a docência, característica entendida como um diferencial, pois eles levam a realidade da profissão para a sala de aula.

Essa compreensão alinha-se com as orientações conceituais e técnica de que trata Mizukami (2006, p. 13), o conhecimento profissional é tomado como “[...] um conjunto de fatos, princípios, regras e procedimentos que se aplicam diretamente a problemas instrumentais, estando alinhado a uma perspectiva estritamente técnica de trabalho e também na de que o professor é detentor de um determinado conjunto de conhecimentos que devem ser transmitidos aos alunos. No sentido de que trata autor, é um processo socializador que entrecruza tanto o aprendizado e os conhecimentos do exercício prático-profissional da contabilidade quanto os do exercício prático-profissional da docência.

⁶ 1. Nas empresas: como Contador Geral, Contador de Custos, Contador Gerencial, Contador Fiscal, Auditor Interno, Cargos Administrativos, Analista Financeiro, Planejador Tributário; 2. Na qualidade de autônomo: Auditor Independente, Consultor, Proprietário de Escritório, Perito Contábil; 3. No Ensino: Professor, Pesquisador, Escritor, Parecerista, Conferencista; 4. Nos órgãos públicos: Contador Público, Fiscal de tributos, Auditoria, Perícia, Controller; 5. Outras áreas: Investigador de Fraudes Contábeis, Conselheiro, Controller, etc.

Buscamos analisar a Lei Complementar (LC) n° 320/2008⁷, que dispõe sobre a organização da carreira dos profissionais da Educação Superior na UNEMAT, e a Resolução n° 007/2016⁸, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONEPE) — aportes legais que normatizam as atividades inerentes à docência universitária dos sujeitos de nossa pesquisa — de que modo é regulamentado o regime de trabalho docente no que concerne à carga horária semanal e às atividades da docência universitária de cada regime.

Cabe ressaltar que os documentos analisados enfatizam que o regime de trabalho preferencial na UNEMAT é o de Tempo Integral em Dedicção Exclusiva (TIDE), justamente para se manter alinhada às exigências das políticas educacionais, e que o propósito de desenvolver este estudo não é, de maneira alguma, criticar ou generalizar a atuação dos BDCCs na universidade pesquisada, mas sim abordar o tema, na intenção de ampliar a compreensão sobre a atuação do bacharel docente que se depara com a inexistência de formação pedagógica que o qualifique para o ato de educar.

3.3 A docência universitária do Bacharel em Ciências Contábeis

Tomamos a epígrafe abaixo como referência para iniciar a presente subseção, considerando que o autor realiza essa reflexão enfatizando que a profissão docente é a que está mais presente no cenário social. Isso demonstra que há o reconhecimento de uma aprendizagem cultural que se dá no centro da prática escolarizada e que esta necessita ser valorizada e considerada nos processos formativos, principalmente na formação específica do docente universitário.

7 (UNEMAT, 2008).

8 (UNEMAT, 2016).

Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação (CUNHA, 2008)

Com a expansão da demanda por profissionais nos cursos superiores, motivada pela democratização desse nível de ensino, as IES começaram a contratar bacharéis das mais diversas áreas que, conforme a LDBEN/96, são formados em uma das modalidades dos cursos de graduação, o bacharelado, que objetiva formar estudantes para o exercício de uma profissão. O contador se tornou um profissional com funções ampliadas e em constante mudanças no cenário mundial, ajustando suas normas e as características do profissional contábil (SOUZA; MENDONÇA, 2016).

Vivemos atualmente a emergência de uma sociedade cada vez mais conectada, isso porque a internet, as redes sociais, o celular e a multimídia possibilitaram uma revolução em nosso cotidiano. Estamos cada vez mais conectados, resolvendo questões de maneira remota e submersos nesse mundo da era digital. Olhando para o ambiente do Ensino Superior, nesse cenário social envolto pelas tecnologias, é fundamental que o docente universitário construa pontes entre os alunos, entre a teoria e a prática. É de suma importância, também, que o professor utilize, em alguns momentos, os laboratórios de informática como espaços de orientação de pesquisa.

Hoje, com a fantástica evolução tecnológica, podemos aprender muitas formas em lugares diferentes. A sociedade como um todo é um espaço privilegiado de aprendizagem. Mas ainda é a escola a organizadora e certificadora principal do processo de ensino-aprendizagem.

Moran (2003) relata que ensinar e aprender está cada vez mais desafiador. Há informação demais, fontes múltiplas, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade é mais complexa, as competências necessárias também o são; as tecnologias estão mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados.

Com a internet e outras tecnologias, há o surgimento de novas oportunidades da organização da aula, dentro e fora do âmbito da universidade. Isso significa que, dentro do recorte da era digital, temos aulas presenciais e remotas no mesmo curso, isto é, cursos semipresenciais, ou até mesmo totalmente à distância.

É importante destacar que a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 diz que: “As atividades acadêmicas remotas cursadas serão contabilizadas para integralização dos cursos, observando-se o limite máximo de 40% da carga horária total do curso, conforme Portaria nº 2.117 de 6 de dezembro de 2019.”

Nesse sentido, cabe-nos perguntar como a universidade e seus docentes podem se organizar de forma equilibrada e coerente? Um ponto importante é que se torna necessária a ampliação dos espaços de ensino-aprendizagem. Abrem-se novos horizontes para a educação on-line, através de políticas e ações institucionais para o ensino remoto emergencial na educação superior.

O trabalho de Riedner, Maciel e Ruas (2021, p. 22) destaca que a inviabilidade de atividades presenciais fez as instituições de ensino superior públicas e privadas aderirem ao “regime de aulas a distância”. Cada universidade dentro da sua autonomia, respeitando seu contexto histórico e as orientações das organizações de saúde e dos comitês próprios que deram apoio às tomadas de decisões, conseguiram construir junto à comunidade acadêmica estratégias de continuidade das atividades didáticas, ações de inclusão digital de assistência estudantil que foram importantes para que os estudantes em vulnerabilidade social pudessem continuar os seus estudos.

Para essa preocupação, Vasconcelos (2009) ressalta que não deve partir somente do docente, mas da universidade como um todo, possibilitando bases estruturais para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão ao seu corpo docente, contribuindo para que os docentes adquiram novos conhecimentos, realizem novas pesquisas, participem de eventos, congressos, cursos, entre outros meios de atualização, e também possam ter condições de realizar produções científicas, enraizando um interesse de busca permanente de aprender.

Assim, torna-se necessário para o estudo definir o que são tecnologias educacionais especialmente devido ao atual contexto da educação. Com a pandemia, passamos a vivenciar um novo momento tecnológico da história e é preciso pensar sobre ele e no impacto que teve sobre a educação. Desde o início da civilização o comportamento da sociedade foi modificado por algum tipo de mecanismo tecnológico. Assim, as tecnologias existentes em cada época,

foram o veículo de transformação da organização social, da comunicação, da cultura, como também da própria aprendizagem.

Para os conceitos e discussões aqui destacadas sobre a docência universitária, mais necessariamente do bacharel em Ciências Contábeis, Pimenta (2005) afirma, como um processo contínuo de construção da identidade docente que tem por base os saberes e experiências construídos no exercício profissional, mediante o ensino de conhecimentos específicos. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática – a prática de sala de aula e a prática da universidade como um todo – o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Desse modo, julgamos essencial analisar, na seção a seguir, a formação profissional e as atividades na docência universitária do bacharel em Ciências Contábeis.

3.4 O que revelam as pesquisas sobre a docência em contabilidade

A evolução da contabilidade sempre esteve equiparada ao da humanidade. As primeiras regulamentações contábeis criaram as necessidades iniciais para o estudo comercial, e a procura por profissionais mais qualificados foi o marco inicial para as ações rumo à organização da profissão e criação dos órgãos de classe (RIBEIRO, 2016).

O processo de construção do Curso de Ciências Contábeis preocupa-se com as práticas contábeis, mas, entende que essas práticas não devem estar desassociadas das práticas sociais. Daí busca no pensamento de Silva e Martins (2011) a compreensão da Escola Contábil Social que afirma ser a contabilidade uma ciência que cuida das relações sociais dos indivíduos, na procura da satisfação das suas necessidades ou interesses. Portanto, os conteúdos programáticos e as ações que norteiam as práticas deste curso percebem a necessidade de que os atores envolvidos nesse processo sejam de fato multiplicadores de técnicas e práticas sociais que sejam capazes de atender essas necessidades.

Marion (1996) afirma que existe um grande crescimento no ensino superior contábil no Brasil, o que torna cada vez mais relevante estudar como ocorre esse processo, bem como entender as investigações empíricas que exploram a temática do ensino-aprendizagem na área da educação contábil, levando em consideração que a universidade ou qualquer outra

instituição de ensino superior é o local mais adequado para o conhecimento e formação da competência humana.

Relata ainda, que as instituições devem ser fontes geradoras de desenvolvimento contábil, de construção do conhecimento, de competência, e de excelência contábil, mesmo havendo uma certa complexidade no processo de formação do profissional, sobretudo diante das mudanças sociais, políticas e tecnológicas que vem ocorrendo.

São muitos os desafios enfrentados pelos bacharéis docentes, como afirma Cunha (2018): “O emergente é uma educação que prepare as novas gerações para a imprevisibilidade e para a capacidade de continuar aprendendo” (Ibid, p. 09). Isso implica afirmarmos que a LDBEN/96 não cita a obrigatoriedade e sim a “prioridade” da formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado). Assim, alguns desses bacharéis docentes procuram cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) que ofereçam disciplinas com enfoque didático-pedagógico, mas que se limitam aos aspectos técnicos e metodológicos da sala de aula, sem aprofundamentos que os conduzam à prática da docência.

Assim, pode-se afirmar que a supervalorização da pesquisa sobre as funções de ensino e de extensão na atuação da docência universitária, constituída por meio de pós-graduação e valores da progressão da carreira, fica fragilizada e que este carece de legitimação – ainda em processo para a profissionalidade da docência em contabilidade, principalmente quando são abordadas as políticas públicas que atuam na formação do professor universitário bacharel em Ciências Contábeis.

Diante do exposto, percebemos que a busca por formação acadêmica e profissional é uma necessidade de todo indivíduo que decide atuar na docência universitária, pois este se vê sem a devida formação inicial e continuada. Cumpre destacar que, essa formação deve ultrapassar a simples atualização profissional, deve considerar também as trocas de saberes realizadas de maneira informal, seja no convívio diário com outros bacharéis docentes, nas observações no meio acadêmico e institucional ou pela leitura, visualização de inovações e reflexões sobre a sua própria prática pedagógica (LAPINI, 2012).

Sob essa ótica, Laffin (2002) traz o ensino como um processo de diálogo que tem a intenção de ajudar o aluno a entender as diferentes relações de saberes dos sujeitos históricos, neste contexto o professor de contabilidade tem a intenção de ensinar e de aprender, o que atribui uma identidade profissional a ele, capaz de desenvolver o senso crítico do discente para as situações mais variadas. É notável a importância do docente na formação de novos

contadores, pois cabe a este formar profissionais críticos, motivados, criativos e com raciocínio contábil que possua interesse pela pesquisa (BONDANI, 2003).

Corroborando a reflexão, Isaia (2006) enfatiza que os docentes vão se formando e constituindo-se docentes ao longo de sua trajetória pessoal e profissional e à medida que os estudantes se formam. Diante desse cenário, a docência em contabilidade se tornou cada vez mais ampla e complexa, do mesmo modo que o sistema educacional brasileiro.

Assim, com o objetivo de tentar compreender as dimensões e os rumos tomados por essa profissão, na contemporaneidade. Expomos a seguir fatores relacionados à formação profissional, o perfil socioeconômico e os recursos digitais utilizados nesse período de ensino remoto pelos docentes bacharéis em Ciências Contábeis.

Perguntamos aos docentes que atuam no referido curso, de que maneira as tecnologias digitais – plataformas digitais, vídeos, mídias digitais – estão integradas as suas práticas pedagógicas e de que maneira puderam contribuir no ensino-aprendizagem dos acadêmicos durante o período de isolamento social?

A seguir, são apresentados os dados obtidos sobre o perfil geral dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois entendemos que é importante conhecer quem são os sujeitos investigados de modo a compreender o significado que vão atribuindo à Docência Universitária. Em seguida, discorreremos sobre como se delineou a trajetória de formação dos BDCCs e, as concepções dos sujeitos na tentativa de entender o que dizem sobre sua formação profissional e a atividades que lhes são inerentes.

A análise dos dados foi baseada nos preceitos da análise de conteúdo (BARDIN, 2006), de exploração do material, referente à seleção das unidades de análise ou significados e teve como finalidade a definição de categorias. Logo, iniciou-se um processo de percepção sobre o sentido da entrevista do sujeito, ao tempo em que eram destacados trechos essenciais e descritivos do pensamento de cada participante, levando em consideração o objetivo da pesquisa e a partir de então, dar início a classificação dos dados.

3.4.1 Perfil do BDCC - UNEMAT/Cáceres

Neste estudo, a entrevista foi considerada um recurso significativo de coleta de dados pela sua flexibilidade e pela oportunidade de absorver dos sujeitos informações pertinentes e retomarmos pontos importantes que possibilitam uma compreensão mais profunda da

perspectiva dos mesmos, portanto captar os significados atribuídos à atuação docente no processo de ensino-aprendizagem na formação de profissionais da área de contabilidade.

Apresentamos a seguir a análise das respostas da pesquisa realizada com os docentes lotados no curso de ciências contábeis, ano letivo de 2021/2 da universidade pesquisada, obtidas por meio de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, tendo como objetivo principal, analisar a partir da percepção dos professores investigados se as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior.

No que concerne aos participantes da pesquisa, foram definidos dezessete professores com formação inicial em ciências contábeis, membros efetivos e contratado do quadro docente do departamento de ciências contábeis que estavam atuando no curso de bacharelado em ciências contábeis na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, durante o período da investigação. A escolha dos sujeitos se justificou por serem docentes que estão em um mesmo curso e lotados no mesmo departamento e, portanto, partilhando uma realidade e uma tarefa comum, sobre a qual naturalmente estabelecem processos comunicacionais que concorrem para a construção de representações sociais (ABRIC, 1994b; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1978).

A decisão pelo curso para realizar a investigação, visando compreender as representações de docência universitária de professores formadores de profissionais da área de contabilidade, se deu em função de ser o espaço em que a pesquisadora atuou e pretende dar continuidade na carreira como docente bacharel do mesmo curso, o que torna mais fácil o acesso aos docentes, mas também ocorreu com o intuito de melhor compreender o contexto para poder nele intervir. Tal escolha exigiu o permanente exercício de tornar desconhecido o familiar, de reconhecer e tentar afastar os preconceitos, julgamentos, enfim, de exercer a vigilância epistemológica frente ao objeto investigado.

Uma atitude que não é fácil de ser exercida - uma vez que estamos naturalmente impregnados por uma cultura e historicidade que condicionam a nossa visão de mundo, mas que foi facilitada pela natureza da técnica da análise de conteúdo, através da qual o pesquisador procura valorizar as respostas dos sujeitos na construção das categorias e subcategorias, procurando se distanciar dos dogmas teóricos, e desenvolvendo processos reflexivos levam a um refletir sobre si mesmo na condução da experiência.

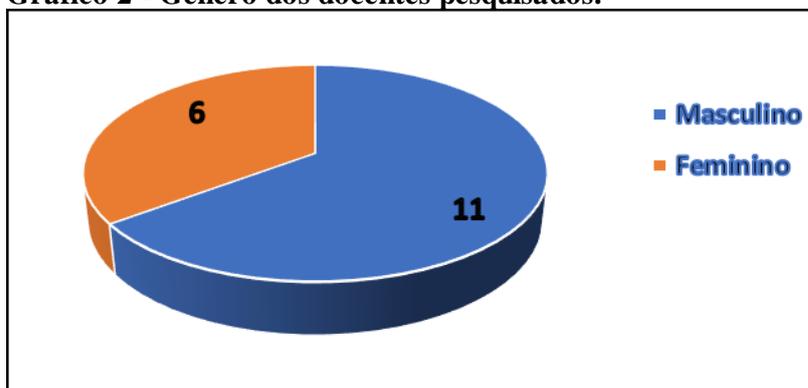
Os sujeitos aderiram voluntariamente a participação na investigação a partir do conhecimento da natureza do estudo. A identidade dos docentes participantes da investigação

foi mantida em sigilo mediante a utilização das siglas “BDCCs”, acompanhado de índice numérico de 1 a 17 e apresentados sempre no masculino, para representar seus depoimentos, seja por tabelas, quadros ou gráficos.

A seguir estão elencadas algumas informações sobre os participantes, adquiridas por meio de um questionário socioprofissional (APENDICE B).

Analisar o perfil dos docentes bacharéis pesquisados é importante para conhecermos as características dos mesmos, ressaltando que os respondentes correspondem a 100% do total de docentes atuantes no semestre letivo de 2021/2 na universidade em pauta. O questionário aplicado aos professores bacharéis possui perguntas objetivas para conseguirmos realizar esta análise. No gráfico 2 a seguir apresentamos o gênero dos docentes pesquisados.

Gráfico 2 - Gênero dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

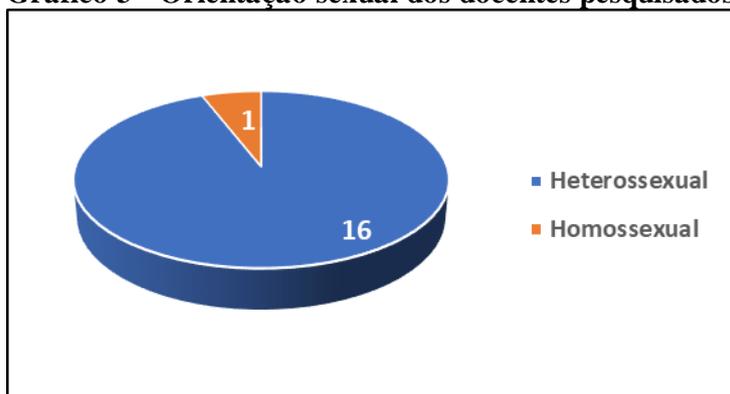
Dos 17 docentes bacharéis pesquisados 64,7% são do sexo masculino e 35,3% são do sexo feminino. O número de mulheres que responderam a nossa pesquisa é bem menor ao número de homens. As análises realizadas mediante a realização do QC possibilitaram a identificação do perfil dos sujeitos pesquisados, em que pudemos saber quem são, ou seja, o grupo é formado por onze homens e seis mulheres, na faixa etária entre 35 e 50 anos, doze dos dezessete sujeitos são graduados em Ciências Contábeis, não sendo esse um critério de exclusão para o estudo, um graduado em Economia, outro em Administração e três docentes possuem duas graduações, sendo uma em área específica da contabilidade e outra paralela as ciências sociais e aplicadas.

Em relação à titulação, seis BDCCs apresentam o mestrado como maior título, e cinco BDCCs do grupo efetivaram-se no exercício da carreira de docente da Educação Superior há mais de 11 anos, enquadrando-se e exercendo as atividades da docência em regime de trabalho em TIDE. Evidenciamos o predomínio do gênero masculino, no grupo aqui

pesquisado, confirmando uma das características da profissão Contábil, já evidenciada na pesquisa de Laffin (2002).

No gráfico 3 apresentamos a orientação sexual com a qual os docentes pesquisados se identificam.

Gráfico 3 - Orientação sexual dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Neste gráfico podemos observar que 94,1% dos docentes bacharéis pesquisados se identificam como sendo heterossexuais e 5,9 % como homossexuais. Com relação à homossexualidade, Peters 2000 criador da teoria *Queer*, explica esta questão:

“[...] inventa o conceito de “diferendo”, o qual, ele sugere, estabelece a própria condição para a existência do discurso, ou seja, a que “não” existe, em geral uma regra universal de julgamento que permita decidir entre gêneros heterogêneos de discurso, ou ainda [...] outros termos, “não existe qualquer gênero cuja hegemonia sobre outros possa ser considerada justa.” (PETERS, 2000).

Analisando a *Teoria de Queer*, partiremos da premissa que o autor questiona a ordem política e cultural da heterossexualidade hegemônica e busca um foco menos “minoritarizante” com relação às sexualidades dissidentes – transexuais, travestis, intersexo, etc. Na perspectiva queer, a heterossexualidade não é algo natural e seu domínio ocorre por meio das bases políticas e culturais. Portanto, o teórico queer realiza uma crítica a essa hegemonia, criando termos como heterossexismo, heteronormatividade e matriz heterossexual.

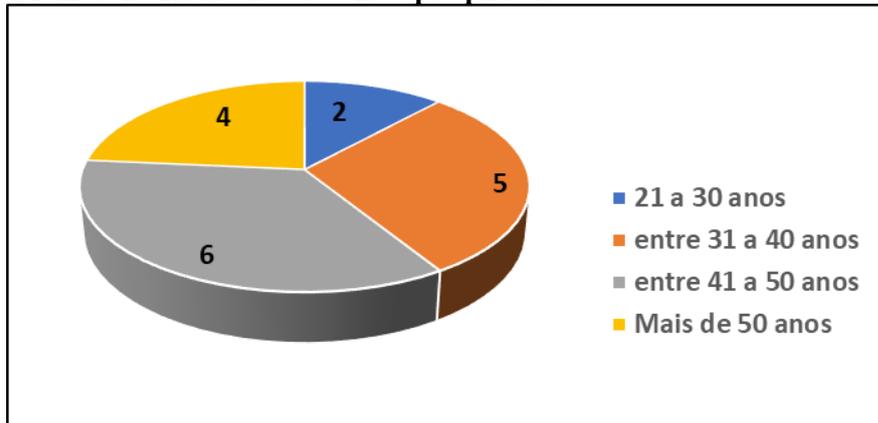
Nas reflexões feitas a partir do QC, podemos destacar uma superação do preconceito e da discriminação que teve seu início nos movimentos sociais com a abertura ao diálogo e debatido até os dias atuais. O curso investigado tem como proposta primordial a formação de

profissionais dotados de um conjunto de conhecimentos que os capacitem para uma efetiva atuação num ambiente econômico globalizado, competitivo e uma formação ético-profissional, tornando-se profissionais facilitadores dos espaços democráticos e de pluralidade de pensamentos.

Essa pluralidade de ideias é importante para a formação profissional do docente bacharel e principalmente, para o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis – questionar o que seria normal e ainda trazer ao discurso os estigmas, humilhações, violências, enfim, experiências de situações sofridas por aqueles que não se enquadram na heteronormatividade (MILKOLCI, 2015).

No gráfico 4 apresentamos a idade dos docentes pesquisados.

Gráfico 4 - Idade dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Analisando a idade média dos docentes verificamos que a maioria possui entre 41 a 50 anos, correspondendo a 35,3% dos pesquisados, 29,4% entre 31 a 40 anos, 23,5% dos docentes tem mais de 50 anos e 11,8% entre 21 a 30 anos, sendo um do gênero masculino e outro feminino. Ambos são docentes contratados e exercendo a docência universitária no semestre pesquisado. Verificando novamente o questionário preenchido, notamos que dos 35% dos docentes pesquisados que se enquadram na faixa etária entre 41 a 50 anos, o docente que se autodeclarou de acordo com o gráfico 3 “orientação sexual dos docentes” pertence a esse grupo pesquisado. Observamos que do grupo pesquisado com mais de 50 anos, 03 docentes são do gênero masculino e apenas uma docente está representada nesse grupo.

A concentração na faixa etária com 29,4% dos docentes com idade entre 31 a 40 anos, considerado relativamente jovem, pode estar relacionado com a realização de concursos públicos, possibilitando a renovação do quadro docente através de processos seletivos.

Identificamos também que dos quatro docentes afastados três estão entre 31 a 40 anos e uma docente em licença para tratamento de saúde com mais de 50 anos. Logo, verificamos que a média de idade dos docentes pesquisados está conforme a média nacional, pois nesse cenário encontramos conformidade com os dados apresentados acima.

Na sequência apresentamos os dados relacionados às trajetórias de formação construídas pelos docentes pesquisados, considerando os dados coletados no questionário socioprofissional.

3.4.2 Sobre a formação acadêmica e profissional dos BDCCs

Neste tópico, a partir do conceito de desenvolvimento profissional, abordaremos o conceito de formação dos docentes pesquisados, refletindo sobre as Trajetórias de Formação Acadêmica e Profissional dos BDCCs, buscando entender esses processos formativos, por meio de informações coletadas com os docentes selecionados para nossa pesquisa, objetivando trazer respostas à nossa questão problema.

No intuito de entender como foi a trajetória de formação na graduação do BDCC, iniciamos as análises da formação acadêmica, considerando o percurso na graduação em Ciências Contábeis. Assim, foram construídos, categorias levando-se em consideração a sua objetividade e a produtividade, que nesse caso se buscou atingir ao construir categorias que tivessem relação com o objetivo e as questões de pesquisa. Seu detalhamento é apresentado conforme especificado a seguir:

Ao analisarmos o espaço dos docentes universitários, constatamos que esse campo vem se constituindo de acordo com suas trajetórias de formação, pois carregam consigo significações, tanto da vida pessoal quanto profissional, contendo aspectos significativos que nos ajudam a compreender como se delineou o seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, não é errado afirmar que a imagem da profissão docente é a imagem de suas instituições de formação.

Portanto, é de suma importância que sejam construídos modelos que possam valorizar a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional do docente universitário. No entanto, mesmo com tanto material acadêmico produzido a “desprofissionalização”, como chama Nóvoa (2017), tem sido uma realidade dentro e fora de muitos ambientes escolares, que somados a essa situação, surgem “caminhos alternativos”, que geralmente se constituem em

modelos rápidos de formação docente. Assim, podemos afirmar que esses modelos vão se interligando com mecanismos poderosos de privatização da educação.

Observando as orientações de Nóvoa (2017), verificamos que o autor aponta três grupos que estão inseridos neste debate, o saber, os defensores, os reformadores e os transformadores. Nossa análise e reflexão, situa-se neste último grupo. Afirma que estamos enfrentando um problema não apenas técnico ou institucional, mas, sobretudo, político. Assim, um primeiro passo deveria ser em direção ao real problema que enfrentamos. Segundo o autor:

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão. (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Podemos verificar que, atualmente, há um crescimento quanto a universalização, como afirma Nóvoa, da formação de professores, trouxe consideráveis ganhos, nos âmbitos acadêmico, simbólico e científico, no entanto, perdeu-se a visão de profissão desses mesmos docentes.

Sendo assim, ao tomarmos esses princípios como base, temos o desdobramento da proposta inicial de formação dos docentes pesquisados no que tange à formação profissional universitária, por meio da tabela a seguir, sendo eles:

Quadro 5 - Aspectos da trajetória de formação dos BDCCs pesquisados.

BDCC	GRADUAÇÃO	IES	ANO
BDCC 1	Ciências Contábeis	UNEMAT	2001
BDCC 2	Ciências Contábeis	UNEMAT	2005
BDCC 3	Ciências Contábeis	UFMT	1992
BDCC 4	Ciências Contábeis	FEMA	1978
BDCC 5	Ciências Contábeis/Administração	UNEMAT/UNOPAR	2007/2008
BDCC 6	Ciências Contábeis	UNEMAT	2003
BDCC 7	Ciências Contábeis	UNEMAT	1999
BDCC 8	Ciências Contábeis/Economia	UFMT	1985/1988
BDCC 9	Economia	UFMT	1994
BDCC 10	Ciências Contábeis	FCECRONDON	1996
BDCC 11	Ciências Contábeis	UNEMAT	2006
BDCC 12	Ciências Contábeis/Direito	UFMT/UNEMAT	1999/2004
BDCC 13	Ciências Contábeis	UNEMAT	2001
BDCC 14	Ciências Contábeis	UNEMAT	2006
BDCC 15	Administração	FAPAN	2012

BDCC 16	Ciências Contábeis	UNEMAT	2014
BDCC 17	Ciências Contábeis	UNEMAT	2014

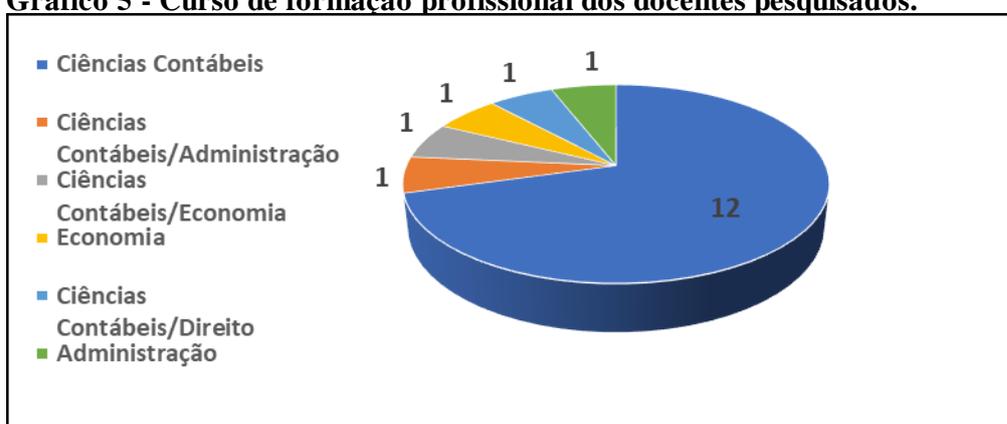
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Seguindo o delineamento do quadro 5, podemos observar algumas informações sobre os participantes adquiridas por meio de um questionário socioprofissional, a partir do qual se constatou que dos dezessete docentes pesquisados, quinze são graduados bacharéis em ciências contábeis. Os BDCC 5, BDCC 8, BDCC 12, possuem duas graduações, sendo uma em área específica de formação contábil e outra em Administração, Economia e Direito. Já os BDCC 9 e BDCC 15 possuem apenas uma graduação em Economia e Administração.

Nesse sentido, para representar quantitativamente os aspectos destacados anteriormente organizamos o gráfico abaixo.

No gráfico 5 apresentamos os cursos de formação profissional dos docentes pesquisados.

Gráfico 5 - Curso de formação profissional dos docentes pesquisados.



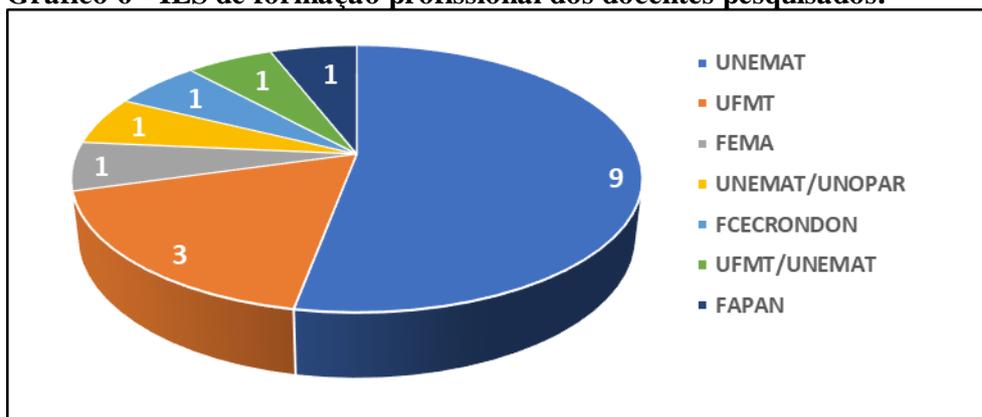
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No que se refere ao gráfico 5, observamos que 70% dos docentes pesquisados tem formação específica em Ciências Contábeis, 6% possui graduação em Ciências Contábeis/Administração, 6% Ciências Contábeis/Economia, 6% em Economia, 6% em Ciências Contábeis/Direito e 6% em Administração. Nota-se que o curso pesquisado tem a preocupação de formar profissionais com conhecimentos multidisciplinares, capacitados e qualificados ao exercício profissional, dotados de senso analítico e crítico, em consonância com os valores éticos, com visão ampla e abrangente e com conhecimentos específicos em Contabilidade Geral, Gerencial, Pública e Social.

Tendo em vista o curso de formação profissional dos docentes, é importante delinear as IES de formação profissional dos sujeitos pesquisados, em busca de um melhor entendimento sobre sua formação universitária e os aspectos que permeiam sua trajetória profissional.

No gráfico 6 apresentamos as IES de formação profissional dos docentes pesquisados.

Gráfico 6 - IES de formação profissional dos docentes pesquisados.



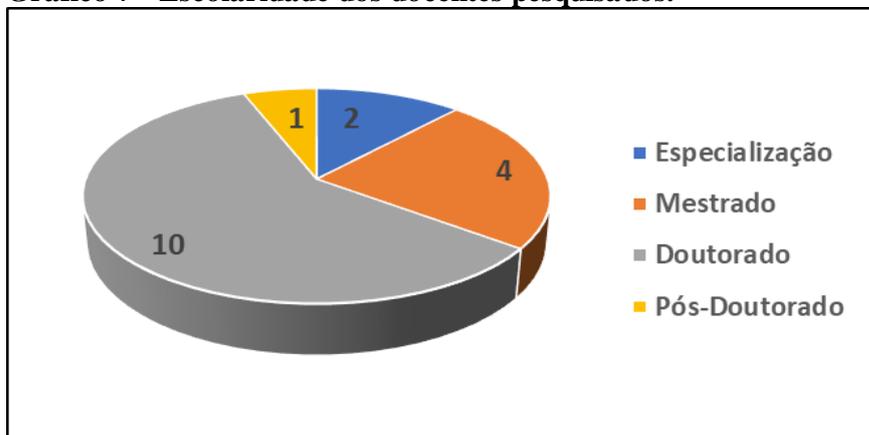
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Tratando-se das IES de formação profissional dos docentes bacharéis, os dados mostram que 53% dos docentes concluíram a graduação na UNEMAT, 17% na UFMT, 6% na FEMA, 6% obteve duas graduações UNEMAT/UNOPAR, 6% FCECRONDON, 6% UFMT/UNEMAT também com duas graduações e 6% na FAPAN. Outro aspecto que pudemos observar é que, entre os docentes pesquisados, nove foram graduados pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, três graduados pela UFMT, um pela FCECRONDON, um pela FEMA, um pela FAPAN e um pela UNOPAR. Vale destacar que o BDCC 5 possui, a primeira graduação pela UNEMAT e outra pela UNOPAR, o BDCC 12 possui a primeira graduação pela UFMT e a segunda pela UNEMAT. Já o BDCC 8 que representa um dos três docentes com duas graduações, realizou suas duas graduações pela UFMT, enquanto que o BDCC 9 concluiu sua graduação pela UFMT em Economia no ano de 1994 e o Pós-Doutorado em 2019 pela mesma instituição.

Desse modo, apresentamos alguns pontos considerados importantes para entendermos como essa trajetória foi sendo desenvolvida, como se tornaram docentes, como se identificam profissionalmente, e quais concepções os BDCCs possuem sobre docência universitária, formação pedagógica e as atividades da docência universitária.

No gráfico 7 apresentamos a escolaridade dos docentes pesquisados.

Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes pesquisados.

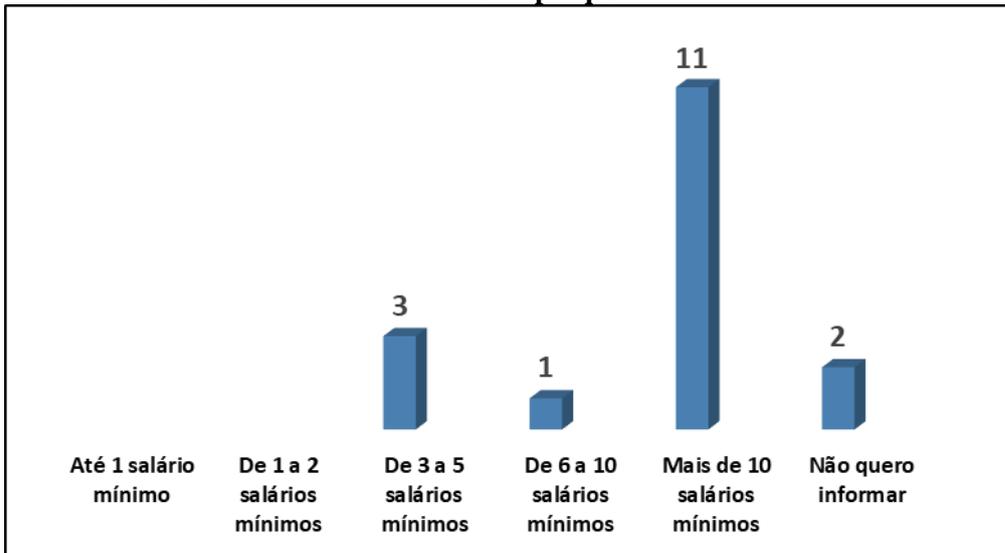


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Podemos perceber que, 59% dos docentes pesquisados possuem doutorado, 23% possuem pós-graduação stricto sensu (mestrado), 12% possuem pós-graduação lato sensu (especialização) e 6% Pós-Doutorado. Carvalho (2018, p.35) afirma que “têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação dos docentes, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de um redesenho da carreira docente, ao associarem remuneração com melhor formação.” Assim, novas perspectivas surgem para o conhecimento contábil, por meio de um curso stricto sensu em controladoria e contabilidade da FEA/USP, criado em 1970, que ao desenvolver pesquisas na área, tem contribuído para a evolução do campo científico, da produção e divulgação do conhecimento da área contábil no país e, por conseguinte, com o ensino e o amadurecimento da profissão.

Nota-se que o Curso busca através das políticas de qualificação disponibilizadas pela própria Instituição, ou seja, UNEMAT e, por outras Instituições qualificadas para tal, incentivar e orientar o corpo docente no sentido de qualificar-se para melhor atendermos o público alvo. Alinhado as reflexões de Carvalho (2018) quanto a carreira docente e ao associar a remuneração com melhor formação profissional na docência universitária, elencamos a seguir através do questionário sócio - econômico a faixa etária de renda dos docentes pesquisados.

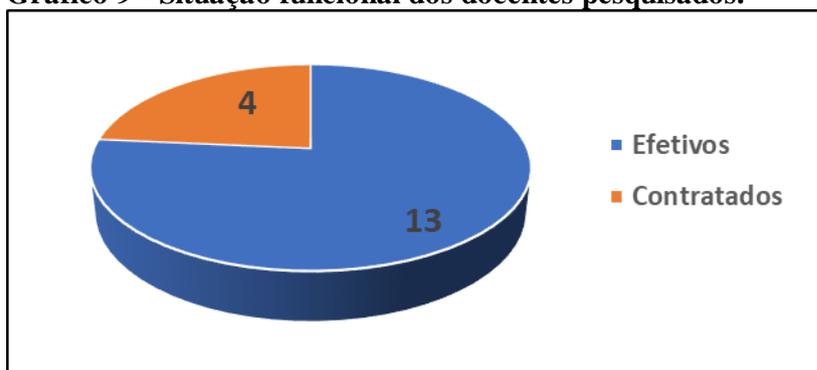
No gráfico 8 apresentamos a renda familiar dos docentes pesquisados.

Gráfico 8 - Renda familiar dos docentes pesquisados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com relação a renda familiar verificamos que 64,70% dos docentes vivem com mais de 10 salários mínimos; 17,60% com uma renda familiar de 3 a 5 salários mínimos; 5,90% de 6 a 10 salários mínimos e 11,80% dos docentes pesquisados não quiseram informar sua renda familiar. Os 17,60% representados com renda de 3 a 5 salários mínimos está entre o grupo de docentes com faixa etária de idade entre 21 a 30 anos e entre 31 a 40 anos o que comprova nossa reflexão com relação ao quadro docente dos BDCCs ser considerado relativamente “jovens”, pelo fato de estar relacionado com a ausência de concursos públicos e a remuneração com melhor formação profissional do docente universitário. No entanto, abre-se a necessidade de realização de processos seletivos voltado para a docência universitária, interligando com os dados informados pelos docentes pesquisados. A seguir apresenta-se o quadro docente do curso, contribuindo para dar continuidade com as reflexões futuras.

No gráfico 9 apresentamos a situação funcional dos docentes pesquisados.

Gráfico 9 - Situação funcional dos docentes pesquisados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Considerando os dados anteriormente apresentados e de posse do questionário sócio - econômico, assinalamos que 76% são docentes efetivos do curso pesquisado e que dez possuem o título de Doutores, dois possuem mestrado e apenas um docente efetivo possui pós-graduação lato sensu (especialização) e 24% são docentes contratos. Observamos que a formação profissional se torna possível se o docente possui projeto de aprender, de formar-se, como afirma Marcelo García (1999, p. 22), “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela atividade e desenvolvimento de processos formativos”.

Diante de tais considerações, apresentamos em seguida, o quadro de remuneração mensal disponibilizado pelo portal da UNEMAT para o Edital de Processo Seletivo Simplificado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público para provimento de vagas para “*PROFESSOR*”, para atuar na Faculdade de Ciências Sociais e Aplicada, Campus Universitário “Jane Vanini” – Cáceres, dar-se-á pela carga horária de vinte horas (20 horas) semanais, de acordo com a titulação apresentada na entrega de documentos no ato da contratação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 - Remuneração estabelecida para docentes universitários contratados.

CLASSE	TITULAÇÃO	REMUNERAÇÃO MENSAL
A	GRADUADO	R\$ 2.951,00
B	MESTRE	R\$ 5.488,83
C	DOUTOR	R\$ 6.787,28

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações publicadas no Edital nº 021/2022 – UNEMAT.

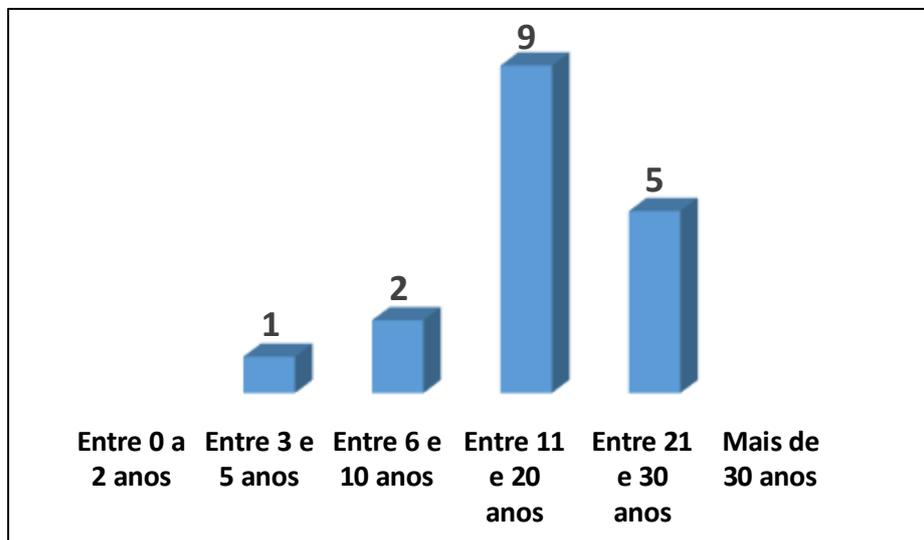
Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1997, p. 23), é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/ autonomia”. Corresponde a um movimento, para os contadores, que envolve o seu contexto

histórico, sua posição na sociedade, a partir das políticas socioeconômicas a eles direcionadas, e a valorização da profissão na sociedade, com intuito de atingir sua autonomia e o reconhecimento social. Podendo ainda ser compreendida como “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional”, (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Portanto, o querer aperfeiçoar-se corresponde a um movimento de dentro para fora, que vai depender do desejo de cada profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento do campo profissional, proficiência para atender a todos os usuários da contabilidade com responsabilidade, respeito e compromisso ético, características dos membros das profissões autônomas. Seguindo o delineamento do gráfico anterior, no que tange ao tempo de atuação na Educação Superior, abaixo representamos sobre o assunto em tela.

No gráfico 10 apresentamos o tempo de atuação na Educação Superior dos docentes pesquisados.

Gráfico 10 - Tempo de atuação profissional na Educação Superior.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Neste item podemos observar que o tempo de atuação profissional na Educação Superior está significativamente demonstrado entre 11 e 20 anos, o correspondente a 52,90% dos docentes pesquisados. Desse percentual oito representam o quadro de efetivos do curso, apenas um único docente com código BDCC 14 é do quadro de contratados, porém com o

mesmo tempo de atuação profissional no Ensino Superior. A segunda escala está representada com 29,40% entre 21 e 30 anos, visto que nesta escala dos cinco sujeitos pesquisados, todos são efetivos, sendo três com formação em doutorado (BDCCs 3, 7 e 10), um com Pós-Doutorado (BDCC 9) e, apenas o BDCC 4 tem pós-graduação lato sensu (especialização). A terceira entre 6 e 10 anos representa 11,80%, a quarta e última escala assinalada pelos docentes, caracteriza 5,90% do tempo de atuação profissional dos docentes pesquisados. Vale destacar que as duas últimas escalas são todos representados por docentes contratados e que nenhum dos sujeitos pesquisados tem mais de 30 anos de atuação na educação superior.

Em síntese, para ser e fazer-se profissional não basta ter competência intelectual é preciso buscar a autonomia. Isso porque o exercício da docência nunca está estático e permanente, é sempre processo de construção, é mudança, é movimento, é arte; são sempre novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

A reivindicação da autonomia, para Fanfani (1989, p. 26), dá origem à constituição das “comunidades profissionais, nas quais produzem um sentimento de identidade, de pertencer a um grupo, autorregulação, valores partilhados, a linguagem comum, as fronteiras (limites) sociais definidos e forte socialização de novos membros”.

Entendemos por interações toda trajetória de formação profissional vivenciado pelos docentes, que ocorre desde a opção pela formação em determinada profissão, passando pela formação inicial (graduação) até o exercício, em si, da profissão escolhida. Essa trajetória de formação também é concebida como um processo construído por meio das relações que esses sujeitos experimentam com os demais docentes, com os estudantes e demais integrantes da comunidade educativa, envolvendo as fases da vida pessoal e profissional (TARDIF, 2010).

Mediante essa concepção, os estudos de Tardif (2010) na obra intitulada “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, chama a atenção para a suma importância de considerar que os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza.

Na tentativa de compreender melhor a formação e atuação profissional do bacharel docente, o processo de escrita e das representações a partir das provocações feitas pela pesquisadora, respondem alguns questionamentos elaborados no início dos estudos e que podem ser analisados na subseção a seguir.

3.5 Dilemas e desafios na atuação profissional do bacharel docente – uma proposta a partir do ensino remoto

Esta subseção tem por finalidade apresentar as discussões dos resultados da pesquisa expressas na forma de perspectivas construídas a partir da análise dos dados. A partir da representação de dados que se tornaram ricos para o objeto em estudo, uma vez que, ao elaborar seu discurso, o sujeito atualiza sentimentos, valores, crenças e percepções de experiências passadas, o que favoreceu a identificação de experiências no contexto profissional e que se tornaram fundamentais para exercer a docência.

Vivemos atualmente a emergência de uma sociedade cada vez mais conectada com a internet, redes sociais, celular e multimídia, possibilitando uma revolução em nosso cotidiano. Estamos cada vez mais conectados, resolvendo questões de maneira remota e submersos nesse mundo digital.

No Ensino Superior, esse cenário social não foi diferente, e as tecnologias digitais passaram a fazer parte na organização das aulas virtuais. É fundamental que a instituição viabilize ações através da oferta de materiais necessários para os encontros virtuais, disponibilize tutoriais de como utilizar o ambiente virtual, administre cursos de formação docente para uso dos recursos tecnológicos, incluindo estratégias de ensino e estudo, para que o docente universitário construa pontes entre os alunos, entre a teoria e a prática.

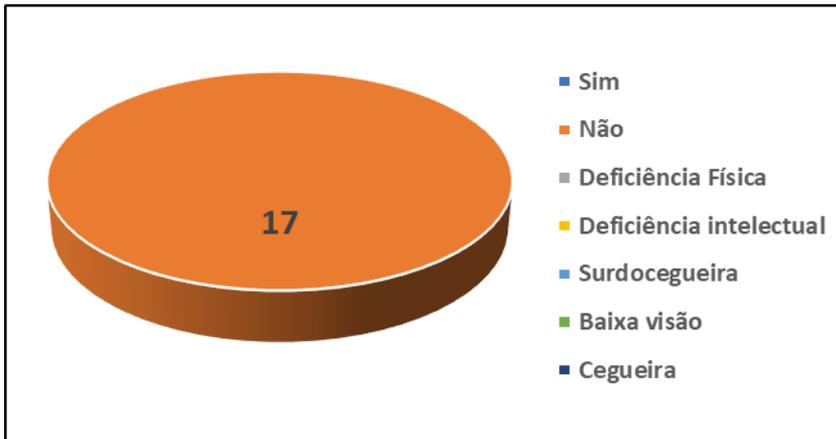
Devido à atual pandemia, estamos vivenciando um novo momento tecnológico da história e é preciso pensar sobre ele e no impacto que teve sobre a educação. Dessa forma, cabe-nos perguntar: como os docentes participantes da pesquisa concebem o ensino remoto e a aprendizagem na perspectiva de formar profissionais da contabilidade?

Dentre os indicadores desta subseção estão os dados reiterados que emergem dos depoimentos críticos em relação ao questionário sócio -profissional dos docentes pesquisados, historicamente construído e, ainda, predominante no contexto atual, como ilustram os gráficos apresentados a seguir:

A seguir apresentamos eixos temáticos evidenciados no questionário e, que representam concepções dos docentes pesquisados sobre a perspectiva do ensino remoto na educação superior, mas necessariamente do curso pesquisado.

No gráfico 11 apresentamos o questionamento: Você é uma pessoa com deficiência ou possui alguma deficiência que comprometa seu acesso à internet e ao uso das tecnologias digitais?

Gráfico 11 - Síntese a partir do questionário número: 07.

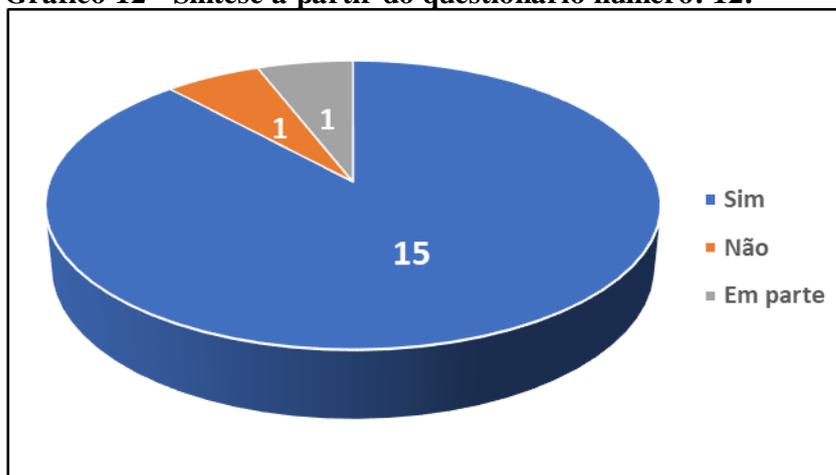


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No item 11, observamos que 100% dos docentes pesquisados não possuem nenhum tipo de deficiência. O intuito dessa questão foi de descobrir se existia algum professor com deficiência e como esse desenvolvia suas atividades acadêmicas. Parto da premissa de que quaisquer mudanças ocorridas ou que porventura venham a ocorrer nessa área, não poderiam ser analisadas de forma descontextualizada dos pressupostos estabelecidos pela política nacional de educação, tampouco ser “isoladas da dimensão histórica evidente nas ações norteadoras da Educação Especial brasileira” (BAPTISTA, 2006, p. 31).

No gráfico 12 apresentamos o questionamento: Você está de acordo com a lecionação de disciplinas no formato remoto durante a pandemia?

Gráfico 12 - Síntese a partir do questionário número: 12.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em se tratando da perspectiva de ensino no formato remoto durante a pandemia, observamos que 88% dos docentes entrevistados declaram que concordam com o novo modelo ensino, 6% não concordam e 6% concordam em parte. Do percentual de 88%, onze são docentes efetivos e quatro são docentes contratos, enquanto que apenas os BDCCs 8 e 9 que atuam na educação – entre “11 e 20 anos” e 21 e 30 anos” não concorda e o BDCC 9 com Pós-Doutorado concorda “em parte”, ambos representando os 6% cada.

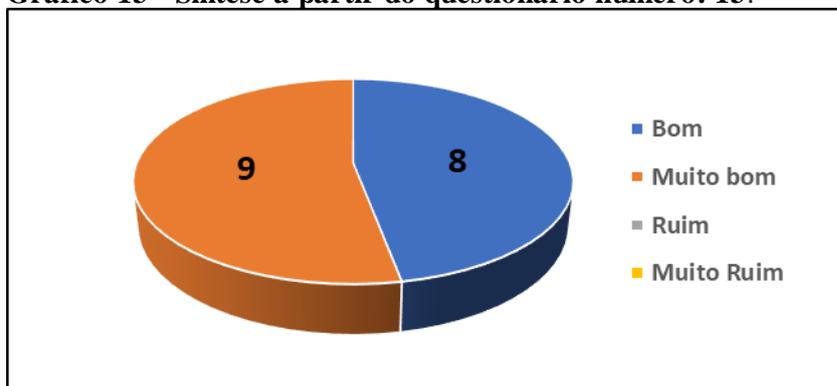
Analisando a resposta do BDCC 9, esse percentual poderá estar associado a vários fatores, com ampliação do acesso e a facilidade com os estudantes fazem uso das tecnologias digitais, o processo de ensino-aprendizagem tende a adaptar e tornar-se mais exigente para poder ter a competência de desenvolver cidadãos críticos e ativos num mundo totalmente tecnológico.

Com a urgência de uma sociedade totalmente conectada. Isso porque a velocidade da circulação da informação, além da internet, depende, a cada dia mais, das tecnologias de informação e comunicação (TIC). No entanto, um dos grandes desafios que a sociedade contemporânea e as instituições de ensino encontram neste momento é a carência de conhecimento e treinamento em mídias digitais de toda comunidade acadêmica. Por esse motivo, muitas vezes, corremos o risco de utilizá-las de maneira inadequada, sem a devida clareza de intencionalidade nas atividades acadêmicas.

Seguindo essa reflexão, os questionamentos que permeiam os meios acadêmicos: é como fazer o uso das mídias digitais de forma a colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem?

No gráfico 13 apresentamos o questionamento: Classifique seu acesso à internet de boa qualidade.

Gráfico 13 - Síntese a partir do questionário número: 13.

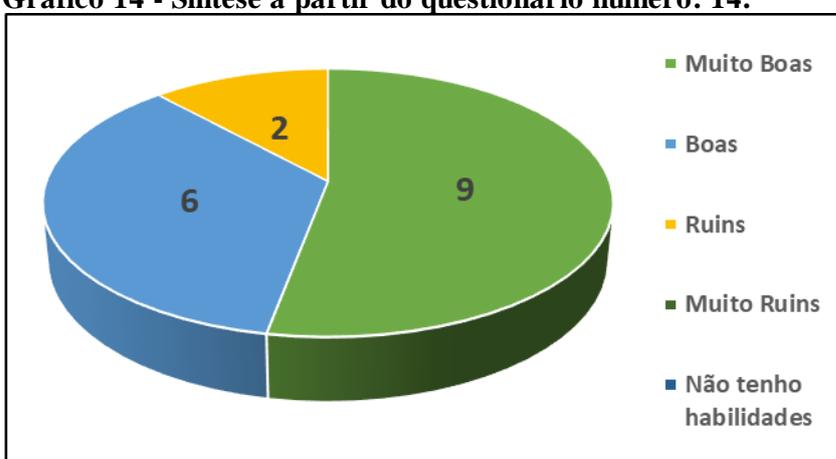


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Contribuindo com o gráfico anterior, fizemos novo questionamento quanto o acesso à internet de qualidade, e vimos em seguida que 53% dos sujeitos pesquisados consideraram muito bom e 47% consideram bom, o que representa um percentual considerado favorável e que não foi esse talvez, os maiores dilemas e desafios enfrentados pelos docentes no ensino-aprendizagem durante a pandemia.

No gráfico 14 apresentamos o questionamento: Como você classifica as suas habilidades na utilização de ferramentas digitais?

Gráfico 14 - Síntese a partir do questionário número: 14.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Conforme se vê, essa perspectiva está muito relacionada com a anterior, visto que 53% acreditam possuir habilidades muito boas, 35% consideram boas e 12% ruins, enquanto que, as outras duas categorias apresentadas na questão 14, não houve identificação por partes dos docentes pesquisados. Porém, o que chamou nossa atenção foi a categoria identificada como “ruim”, e que fizeram-nos aprofundar nas análises dos dados, e mais uma vez, buscar apoio no questionário sócio – profissional para identificar quais foram esses sujeitos e os reais motivos que fizeram assinalarem esse percentual.

De posse do questionário identificamos que trata -se dos BDCCs 3 e 9, ambos com mais de 50 anos de idade, renda familiar mais de 10 salários mínimos, sendo um com nível de Doutorado e outro com Pós-Doutorado e que atuam na educação superior entre 20 e 30 anos, sendo um dos docentes que autodeclarou no gráfico 12 que concorda em partes com o formato de ensino remoto. É importante salientar que essa perspectiva negativa assinada pelos dois professores bacharéis se aproxima da compreensão profissional apontada por Soares (2017),

como um sujeito que possui saberes, competências, destrezas, atitudes e valores que lhe permitem agir de forma autônoma, ética, reflexiva e investigativa diante dos desafios da prática profissional e essa dificuldade interferir na permanência dos estudantes.

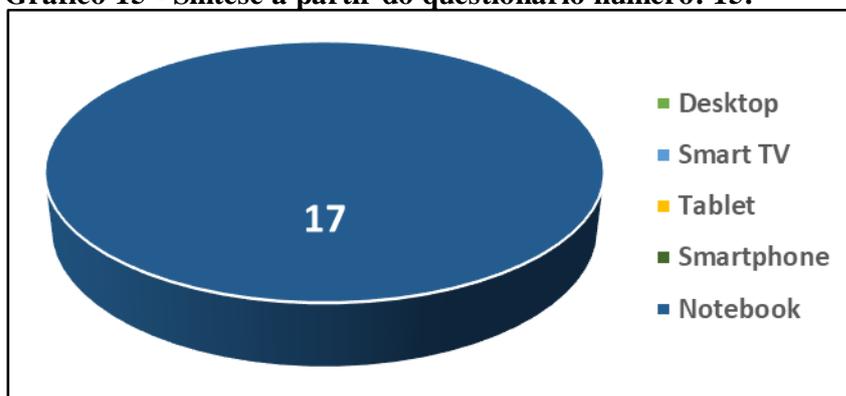
Desta forma, entende-se que a atividade da docência se torna cada vez mais complexa em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos que demandam dos profissionais saberes que os tornem capazes de enfrentar os novos desafios, condição para o exercício de uma nova profissionalidade. Quanto as especificidades das tecnologias digitais Kenski, 2003 pondera que:

[...] O que eu quero dizer é que a apropriação dessas tecnologias para fins pedagógicos requer um amplo conhecimento de suas especificidades tecnológicas e comunicacionais e que devem ser aliadas ao conhecimento profundo das metodologias de ensino e dos processos de aprendizagem. Não é possível pensar que o simples conhecimento da maneira de uso suporte (ligar a televisão ou vídeo ou saber usar o computador e navegar na Internet) já qualificam o professor para a utilização desses suportes de forma pedagogicamente eficiente em atividades educacionais. (Ibid, p. 5).

De acordo com o autor, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática - a prática de sala de aula e a prática da universidade como um todo - o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade, configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes e experiências construídos no exercício profissional, mediante o ensino de conhecimentos específicos.

No gráfico 15 apresentamos o questionamento: Quais dispositivos você possui para o acesso à internet?

Gráfico 15 - Síntese a partir do questionário número: 15.



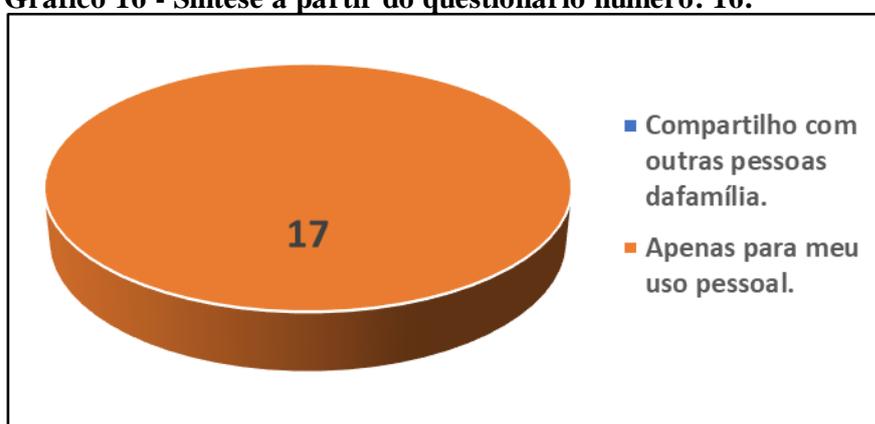
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na contemporaneidade, para que o professor aprimore seus conhecimentos é necessário investimento da sua parte tanto intelectual como financeiro dentre elas, o uso das tecnologias digitais. O gráfico 15 demonstra que 100% dos docentes pesquisados utilizam o notebook como dispositivo de acesso à internet para que possam realizar suas atividades pedagógicas de maneira virtual. Consideram que não tiveram dificuldades de acesso ao ambiente virtual e que fizeram investimento pessoal com internet de qualidade para realizar suas atividades pedagógicas em casa.

Esta análise vai de encontro com as reflexões de Slomski (2009); Silva (2006) e Laffin (2002), afirmam que é através da educação que formamos seres pensantes detentores de ideias e saberes e assim se potencializa o ensino. Ainda que as transformações educacionais ocorram de maneira gradual, muitos educadores e professores ainda não avançaram neste sentido, até mesmo as próprias instituições encontram dificuldades de adentrar no mundo das tecnologias digitais por diversos fatores.

No gráfico 16 apresentamos o questionamento: Os computadores e afins que você tem acesso são dispositivos utilizados apenas para o seu uso pessoal ou necessita compartilhá-los com outras pessoas?

Gráfico 16 - Síntese a partir do questionário número: 16.



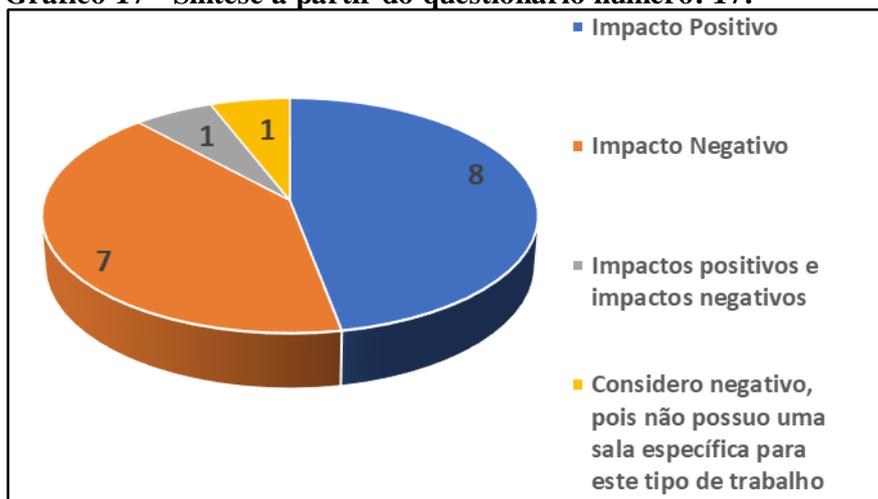
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na sequência, os participantes pesquisados foram questionados se os computadores/notebook por eles utilizados são compartilhados com outras pessoas da família ou se apenas de uso pessoal do docente. Observamos que 100% dos docentes utilizam seus dispositivos apenas para seu uso pessoal. Vale destacar que o intuito da questão, por se tratar de um estudo voltado para a docência universitária no contexto pandêmico, onde o ambiente

profissional passou a ser dividido com o cotidiano familiar, foi detectar se essas ferramentas digitais, passaram a ser divididas com demais residentes dos docentes pesquisados.

No gráfico 17 apresentamos o questionamento: O seu ambiente de home office (o que inclui as suas atividades domésticas diárias) teve impacto nas atividades de ensino remoto emergencial? Quais?

Gráfico 17 - Síntese a partir do questionário número: 17.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Para corroborar o exposto até o momento, a análise que segue foi construída a partir dos dados presentes nas respostas do questionário organizado no Google Forms e que potencializaram reflexões que se seguem. Dos sujeitos pesquisados 47% consideraram que houve impacto positivo quanto o ambiente de home office (o que incluiu suas atividades domésticas) na realização das atividades durante o ensino remoto emergencial.

Desse percentual três estão na faixa etária de idade entre 41 a 50 anos, dois com idade entre 31 e 40 anos, dois com mais de 50 anos, um trabalha entre 11 e 20 anos na Educação Superior e o outro entre 21 e 30 anos, e por fim, um com idade entre 21 e 30 anos, todos com estado civil de casados. Os 41% que consideraram impacto negativo, estão assim representados, três com idades entre 31 e 40 anos, três entre 41 a 50 anos e um com mais de 50 anos de idade, 6% atribuíram impactos positivos e negativos e 6% consideraram negativo, justificando sua resposta “considero negativo, pois não possui uma sala específica para este tipo de trabalho”. Para fundamentar a resposta do BDCC 17:

Nesse sentido Moran, afirma:

A sala de aula será, cada vez mais, um ponto de partida e de chegada, um espaço importante, mas que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de atividades de aprendizagem. O que deve ter uma sala de aula para uma educação de qualidade? Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados, bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isso é incontestável. Precisa também de salas confortáveis, com boa acústica e tecnologias, das simples até as sofisticadas. Uma sala de aula hoje, precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD e, no mínimo, uma ponte de internet, para acesso a sites em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário. (Ibid p. 57 e 58).

Assim, dialogando com o autor é preciso considerar que o ensino remoto possui também alguns desafios quanto à utilização da internet e da multimídia em sala de aula. O professor precisa fazer uso de laboratórios de informática, como um espaço de construção e orientação da pesquisa, abrindo-se novos horizontes para a educação on-line, através da internet, principalmente no que se refere ao uso de plataforma da educação a distância (EAD).

Ainda sobre o questionamento 17 do gráfico 17, com percentual de 41% que informaram como impacto negativo, 6 são docentes efetivos e apenas um – BDCC 16 é do quadro de contratos. Esse percentual considerado significativo para os estudos da educação no Brasil, poderá estar relacionada a diversos fatores, pois, como sabemos 2021 foi um ano atípico devido a pandemia da COVID-19 iniciada em 2020 em nosso país. Muitos destes professores relatam que tiveram diversas dificuldades, a maioria estava acostumada a dar aulas presenciais e não tinha um conhecimento profundo do mundo virtual, sem contar que os docentes tiveram que readequar seus planos de aulas e ideias para o ambiente virtual.

Dessa maneira para atender o Decreto nº 407, de 16/03/2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (2019-nCoV) a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Mato Grosso, e dando outras providências, inclusive a suspensão das aulas no ensino superior, cria e regulamenta o Período Letivo Suplementar Excepcional (PLSE), que consiste em oferta de componentes curriculares na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), com objetivo de dar continuidade nas atividades acadêmicas em caráter excepcional a partir da RESOLUÇÃO Nº 029/2020 – CONEPE.

No entanto, a partir da seção seguinte iremos tratar de fatores como: a permanência na IES, permanência no curso de Ciências Contábeis da UNEMAT- Cáceres no período letivo de 2021/2, o fazer docente pela permanência universitária, dentre outros que se fizer necessário, especificamente os condicionantes para permanência dos alunos nos cursos e que respondem os 41% dos docentes que consideraram o ensino remoto com impacto negativo no ambiente virtual acadêmico.

4 PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção será apresentado um panorama geral da permanência universitária no ensino superior brasileiro, sendo destacados estudos e ações realizadas no intuito de compreender e melhorar este fenômeno que se torna cada mais desafiador para as instituições de ensino superior, aos próprios acadêmicos e à sociedade em geral.

4.1 Panorama geral do estudo sobre a permanência universitária no ensino superior no Brasil

Para Araújo (2003), a assistência estudantil tem grande importância no cenário brasileiro devido às suas altas taxas de desigualdade social, que se expressam na permanência dos estudantes nos seus cursos de graduação. Ressalta, o autor da relevância da assistência estudantil no ensino superior dada a desigualdade social tão presente em nosso país, para ele:

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verifica as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar, ou de permanecer nos cursos escolhidos (ARAÚJO, 2003, p. 99).

Nota-se com base nesse estudo, que não há um orçamento específico destinado ao programa e, em dizer do Poder Executivo deve compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes. O decreto existente, deixa claro que os alunos serão atendidos na medida em que houver recursos disponíveis e não de acordo com a demanda existente nas universidades.

Por conseguinte, segundo Maciel *et. al.* (2015), já houve avanços nas conquistas e ganhos sociais relacionados à assistência estudantil, em períodos anteriores esses programas ficaram marcados pelas ações pontuais existentes, que muitas das vezes dependiam, para sua realização, das parcerias estabelecidas com as fundações de apoio ou empresas, como é o caso do Bolsa-Alimentação e do Auxílio-Moradia. Tendo em vista o período de isolamento social e os escassos recursos, alguns desses auxílios não foram utilizados na pandemia, que em

seguida se implantou uma educação inovadora que passou a fazer parte do cotidiano familiar, as atividades profissionais foram transferidas para o ambiente doméstico, não havendo a necessidade de deslocamento e as atividades educacionais passaram a ser transmitidas via internet.

Diante de tais apresentações, emerge outras dificuldades associadas à falta de investimento em políticas educacionais em contexto de pandemia. O fato é que “[...] tem vários levantamentos indicando que boa parte do público das instituições de ensino não tem acesso a computadores, a internet, etc. Pacotes de dados são caros no Brasil, e muita gente depende de wifi gratuito. Existe uma série de dificuldades que a situação atual só amplia”, argumenta, (ANDES, 2020).

Como observado, houve por parte dos formuladores do referido decreto, o entendimento de que se fazia necessário a ampliação do PNAES, documentos com orientação para atender estudantes com vulnerabilidade econômica, e que tivessem suas condições para a permanência atendidas, para isso, foram inclusos os seguintes critérios:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Com a efetivação dos programas nas instituições, o Art. 2º, da Portaria Ministerial nº. 39/2007, estabelece que “o PNAES se efetiva por meio de ações de Assistência Estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos/as estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior”.

Contraopondo ao mencionado, o Art. 3º, do Decreto nº. 7.234/2010, trouxe nova interpretação no que tange a implementação do programa, delimita que “o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior”. Assim, possibilita também diferente interpretação.

Ambos documentos levam a interpretar, que as ações de Assistência Estudantil englobam também as ações de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja,

que a efetivação do PNAES, deve se dar de forma estruturada e planejada da Assistência Estudantil, incluindo nesta, as ações do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma que os estudantes possam ter acesso não apenas a uma ajuda financeira, mas também a apoios pedagógicos, acadêmicos dentre outros.

Além disso, é importante ressaltar que não há no Decreto que criou o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) garantia efetiva quanto aos recursos para a realização das ações de assistência estudantil, ou seja, não foi estabelecido vinculações orçamentárias no Programa. De acordo com o artigo 8º:

As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério à educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente (BRASIL, 2010).

Em análise detalhada do PNAES, foi possível perceber que ele não chegou a beneficiar as IES estaduais, sendo necessária a criação do PNEST, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 25, de 28/12/2010, com as mesmas características, objetivos, operacionalizações e fontes de financiamentos do PNAES, destinados exclusivamente, às instituições estaduais de educação superior, gratuitas, cujas organizações acadêmicas, conforme constante no cadastro e-MEC, correspondam às categorias de Universidades ou de Centros Universitários.

Vargas (2008) conclui que apesar dessa política ser importante para a permanência dos estudantes nas universidades públicas, ela possui um caráter focalizador, como é comum nas políticas sociais desenvolvidas no Brasil no contexto neoliberal. Ou seja, ela limita o seu atendimento aos considerados mais pobres ao fixar um critério de renda para que os alunos tenham acesso à assistência estudantil. O que percebe-se, é que ao definir um critério de renda para o seu acesso ao PNAES restringe de forma significativa a quantidade de beneficiários dessa Política.

De acordo com Souza (2018, p. 74), embora as ações e os objetivos para a permanência no PNAEST (Programa Nacional de Assistência Estudantil voltado para as IES públicas estaduais) sejam os mesmos indicados no PNAES/2010, a especificação do seu público alvo, é mais clara no seu texto, ao instituir que por intermédio dele, deverão ser atendidos prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com

renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo dos demais requisitos fixados pelas instituições estaduais de ES gratuito em ato próprio.

A esse respeito, Imperatori (2017, p. 299) destaca que, deve-se refletir sobre a própria definição do público-alvo, especificado a partir de um critério de renda e “questionar em que medida somente a renda expressa vulnerabilidades sociais e se esse valor de renda se aplica a todas as realidades do Brasil”.

Conforme expressa os autores o PNAES e o PNAEST são planos voltados para a Assistência Estudantil, nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras, que possuem como objetivo minimizar a evasão, buscando contribuir para a permanência dos/as acadêmicos/as, nestes espaços de formação, cuja fonte de financiamento é o governo federal.

Os processos educativos ganharam diversas faces no decorrer da história e foram agregando ao ensino escolar tradicional novas estratégias e metodologias, que gradualmente teceram modalidades de ensino capazes de viabilizar formatos diferenciados de educação.

Nesse sentido, à universidade, diante da pandemia do Covid-19, viveu uma excepcionalidade, que envolveu adaptação às novas demandas e construção das práticas pedagógicas que, para além do conteúdo, cuidassem da transição acadêmica e a permanência na instituição. Pensar o uso das tecnologias no meio educacional significa compreender que “a educação deve-se atentar para reformulações de novos paradigmas educacionais, de modo, a entender e valorizar positivamente os impactos das tecnologias no âmbito pedagógico”. (ABRANTES; SOUSA, 2016. p. 196).

Apesar de todas as estratégias adotadas para buscar a adaptação nesse período, alguns estudantes podem se sentir sem opções e passar a considerar a possibilidade de desistir do curso. Este fenômeno de desistência pode ser nomeado de evasão, a qual refere-se à decisão do aluno de deixar o seu curso superior atual por sua própria responsabilidade. O abandono do curso pode ser motivado por questões pessoais, dificuldades financeiras, falta de identificação com o curso ou instituição, falhas no processo de aprendizagem, entre outras. Por outro lado, a evasão constitui um grave problema para o planejamento das IES.

Os vários aspectos relacionados anteriormente à evasão podem ser potencializados com a pandemia vivenciada atualmente. Com a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, no entanto, uma pesquisa realizada em 2018 sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros, revelou que apenas 45% dos domicílios da área urbana possuem computador (computador de mesa, notebook ou tablet), sendo que esse percentual cai para 20% quando considerados domicílios da zona rural. Em relação à

internet, apenas 70% dos domicílios urbanos e 44% domicílios da área rural possuem acesso à rede, fator este que contribui consideravelmente para a desistência do curso (INEP, 2019).

Ambiel (2016) aborda uma escala de motivos para a evasão do ensino superior, considera que além da dificuldade de acesso ao conteúdo online, o estudante irá se deparar com um ambiente domiciliar que não favorece os estudos por ter muito barulho. Ou ainda, por ter sua rotina de trabalho alterada devido à pandemia, podendo haver conflito entre os horários de trabalho e estudo.

Com o intuito de que os estudantes não percam o semestre letivo, as IES têm disponibilizado muitas atividades, por exemplo, oferecer eventos de acolhida para os novos alunos (trote solidário), ofertar de vagas de estágio ou emprego, incentivar uma coordenação acessível aos alunos e promover eventos esportivos e comemorativos para integração dos alunos e professores. Dessa forma, são muitas variáveis que podem se impor na relação do estudante com o curso e, muitas vezes, por não saber como administrá-las e que nem sempre os alunos se sentem preparados para lidar com elas, poderá pensar em evadir-se. Pequenas ações diárias por parte das IES podem aumentar a sensação de bem-estar e pertencimento, diminuindo assim a evasão.

Vieira e Souza (2015) alertam que o êxito na modernização das práticas educativas só será alcançado se as técnicas de ensino forem utilizadas: a) de forma crítica pelos usuários, levando-se em consideração a realidade educativa de cada contexto e (b) fundamentando-se em princípios pedagógicos coerentes com as concepções de ensino e aprendizagem.

Nesse âmbito, junto às perspectivas de expansão da educação superior pública, evidenciou-se o desafio de implementar políticas públicas de apoio à permanência. É difícil referir-se à permanência sem trazer a ideia de evasão, apesar de as razões associadas ao abandono serem distintas dos motivos que levam à permanência (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2019). Isso porque são fenômenos que podem ter preditores similares, mas que não intervêm da mesma forma, apresentando impactos diferentes.

Compreendemos que só expandir o número de instituições e vagas não garante o êxito acadêmico. É necessário que as instituições enfatizem a questão da permanência como aquela que garante a efetivação dos estudos pela promoção do apoio estudantil, com qualidade no ensino e elementos que constituem uma ambiência apropriada para o êxito do aluno em seu percurso acadêmico até a integralização do curso.

Bardagi (2007) ainda propõe que quando um estudante ingressa em um curso universitário, ele passará por quatro fases marcantes em sua vida acadêmica, são elas o

entusiasmo, decepção, reconquista e expectativa com a formatura. A primeira fase merece atenção especial, é neste momento que o estudante se não tiver feito uma escolha assertiva em relação aos seus desejos e aspirações, poderá vir a abandonar o curso.

A decisão de permanecer na ES é fruto de um cíclico processo de interação entre aspectos pessoais dos acadêmicos, das características e do funcionamento das instituições, dos suportes disponibilizados pelas universidades, redes de apoio, da organização didático pedagógica dos cursos, das interações entre professor e aluno, entre outros aspectos que não podem ser descontextualizados dos cenários políticos, culturais, econômicos e sociais nos quais a transição acontece e o ensino superior se insere nesse contexto.

Para Tinto (2017), a permanência é fortemente influenciada pelo aprendizado do estudante, o qual é afetado pelo rendimento acadêmico prévio, pelos hábitos de estudo, pelas condições socioeconômicas, pela saúde mental e pelas decisões pedagógicas e mediações do docente na relação do estudante com o objeto do conhecimento.

Gil (2012) argumenta que a expansão do acesso às universidades públicas vem mudando o perfil dos estudantes advindos de diversos fatores sociais como: interesses, motivações e heranças culturais diferentes. Esses estudantes possuem competências e conhecimentos em diferentes graus de desenvolvimento, para tanto, é preciso reconhecer a diversidade, suas características sociais, traços de personalidade, interesses, expectativas, aspirações, temores, conhecimentos habilidades e competências para contribuir na valoração de aspectos importantes para a aprendizagem.

Veloso (2000), em seus estudos sobre evasão nos cursos de graduação, já demonstrava preocupações com a permanência do estudante nas universidades públicas argumentando que a ausência de políticas para a permanência do aluno no curso era um dos fatores que contribuía para a evasão. A autora argumenta sobre a necessidade de fazer um acompanhamento no desempenho do estudante, proporcionando-lhe apoio psicopedagógico e o desenvolvimento de políticas de orientação acadêmica.

E cada vez mais esse cenário tem se agravado nos últimos tempos, não somente pela pandemia do coronavírus, mas também pela posição de ataque do atual governo brasileiro contra as universidades públicas que se manifesta nos constantes cortes de orçamentos. Diante disso, a UNEMAT vem enfrentando dificuldades para dar conta de suas demandas em vários âmbitos como, por exemplo, as relacionadas à permanência dos estudantes de graduação, especialmente no que diz respeito à manutenção dos programas e das bolsas de assistência estudantil.

Seguindo a concepção de Veloso (2000) e com o objetivo de compreender quais políticas de orientação acadêmica foram desenvolvidas pela IES, nesse caso a UNEMAT/Cáceres, buscamos na subseção seguinte evidenciar quais foram essas ações qualificadoras em prol da permanência universitária.

4.2 Programas de Assistência Estudantil e Permanência desenvolvidos pela UNEMAT no contexto da pandemia

Na busca por mecanismos que possam contribuir para a permanência dos estudantes nos cursos de graduação, as IES vêm desenvolvendo ações e/ou programas institucionais que atendam à comunidade acadêmica que, por sua vez, podem ser consideradas como políticas de permanência universitária, tentando impedir que os estudantes interrompam, por quaisquer razões, sua trajetória acadêmica.

Tendo em vista, a excepcionalidade do ano investigado e por tratar-se de um período pandêmico, um dos desafios das IES no contexto atual, implica em dar conta dos conjuntos complexos e das interações entre as partes e o todo. Além disso, é preciso considerar os problemas essenciais que nos tocam no dia a dia como cidadãos. Nesse aspecto, afirma Morin (2002):

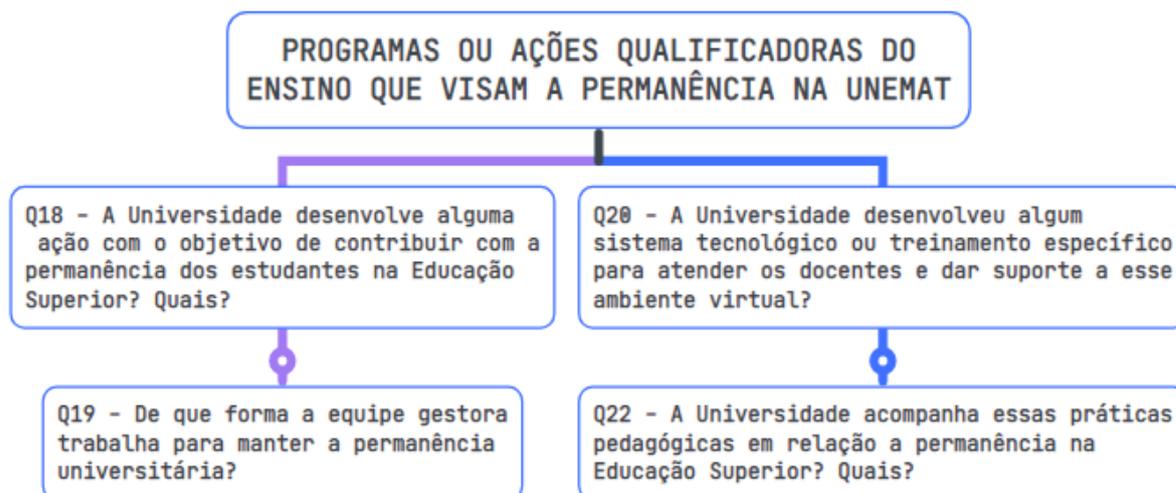
Na atualidade, cada vez mais os saberes estão separados, fragmentados, compartimentados entre as disciplinas, enquanto os problemas do cotidiano são cada vez mais globais e multidimensionais (2002, p. 13).

Diante do que foi abordado por Morin (2002), a missão das IES, no atual contexto digital, multilinguístico e globalizado, consiste em ajudar o desenvolvimento de capacidades, competências ou qualidades humanas fundamentais, nos quais o estudante globalizado e conectado com a era digital, possa viver satisfatoriamente em seus complexos contextos, e que não seja este mais um dos fatores para a evasão nas universidades. Seguindo esse raciocínio, desenvolvemos essa subseção com objetivo de compreender qual/ais foram os programas ou ações que a UNEMAT desenvolveu tendo como foco a permanência estudantil.

Para ilustrar a construção teórica desta seção, apresentamos a Figura 2, que mostra o delineamento que a estruturou, partindo da dimensão maior, Programas ou ações qualificadoras do ensino que visam a permanência na UNEMAT, ao qual dará seguimento a todas as outras discussões e conceitos de permanência na IES investigada.

Todas essas questões serviram de base para a discussão dos resultados, com vista a obter a resposta de pesquisa e à formulação de conclusões acerca dos objetivos.

Figura 2 - Questões de pesquisa com foco a permanência na IES – UNEMAT.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Assim, tentando responder as questões de pesquisas da figura 2, buscamos através de documentos e acesso ao portal da UNEMAT – Bolsas e Auxílio, identificar os programas e/ou ações qualificadoras do ensino desenvolvidas na UNEMAT, sob a organização e supervisão das Pró-Reitorias (de Ensino e Graduação - PROEG, de Extensão e Cultura - PROEC, de Administração – PRAD, de Assuntos Estudantis – PRAE e de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG), visando identificar aqueles programas e ações que sejam destinados ao atendimento de estudantes dos cursos de graduação de oferta contínua da IES, contribuindo, de alguma forma, com sua permanência e se essas ações assumem a função de permanência e conclusão do curso durante o ensino remoto emergencial.

Borges 2017 expõe, que com a oferta de bolsas e os referidos programas constituem-se em importantes políticas de permanência e êxito acadêmico, que a “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”.

No que concerne às políticas de permanência desenvolvidos pela UNEMAT, Veloso (2007) argumenta que, poucas ou quase nenhuma IES brasileira possui assistência institucional profissionalizada de combate à evasão, isso pode ser considerado um reflexo da falta de uma política de permanência do aluno no curso e permanecerá enquanto as instituições não se preocuparem em combatê-la.

Com base nos dados dispostos na página da UNEMAT, entende-se por Auxílio Alimentação, o aporte financeiro destinado a auxiliar nas necessidades alimentares dos discentes regularmente matriculados em cursos de graduação na UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica e devidamente aprovado em seleção específica, através de Edital publicado pelo Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE. O auxílio alimentação estava estabelecido em R\$ 280,00 (duzentos e oitenta reais) mensais.

O auxílio moradia tem por objetivo assegurar o auxílio financeiro para complementação de despesas com moradia do estudante matriculado em curso de graduação presencial, na UNEMAT. Com base no último Edital nº. 004/2022 da UNEMAT/PRAE, o auxílio moradia foi estabelecido em R\$ 392,00 (trezentos e noventa e dois reais) para acadêmicos que apresentasse comprovada vulnerabilidade socioeconômica, bem como que residisse fora do domicílio de seus genitores ou responsáveis. Ambos os auxílios são concedidos mensalmente aos discentes selecionados. O total de Auxílios Alimentação e Auxílios Moradia, é 672,00 (seiscentos e setenta e dois reais), sendo 280,00 (duzentos e oitenta reais) Auxílios Alimentação e 392,00 (trezentos e noventa e dois reais) Auxílios Moradia, distribuídos proporcionalmente ao número de estudantes matriculados dos *Campi* Universitários e Núcleos Pedagógicos.

Entretanto, nosso foco principal do estudo, no que refere -se a “permanência” é quanto as Políticas de permanência e programas de Assistência Estudantil implementadas para auxiliar no sucesso acadêmico durante o ensino remoto emergencial.

Dentre essas ações, por intermédio da figura 3 podemos identificar alguns programas e Bolsas estudantis implantadas, mas que não serviram de investigação para o estudo.

Figura 3 - Programas e Bolsas estudantis de oferta contínua da IES investigada.

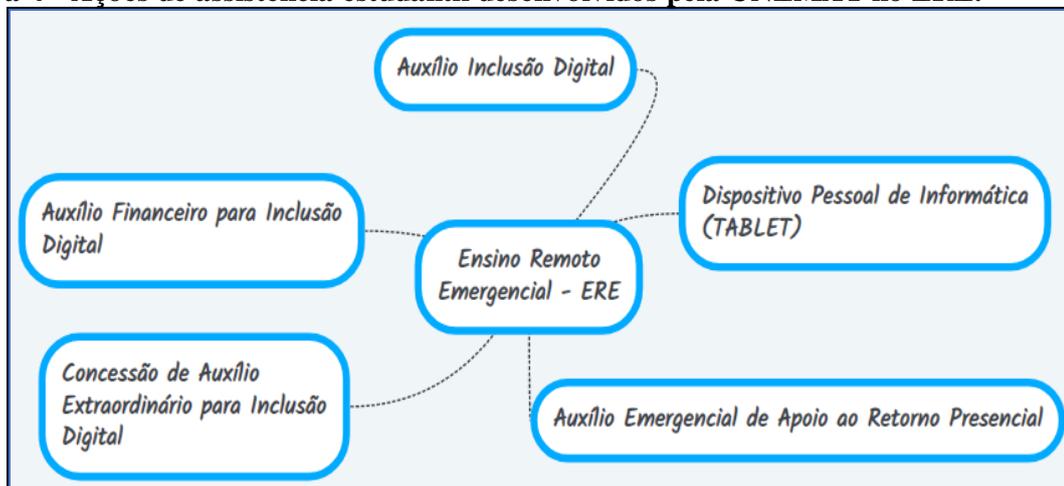


Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Voltando especificamente à dimensão das políticas de permanência e programas de bolsas acadêmicas voltadas para o ensino remoto emergencial, tendo a instituição Universidade do Estado de Mato Grosso como local de estudo, é importante demonstrarmos as bolsas de auxílio direcionadas ao período de pandemia e outros já implantados anteriormente, mas como importantes políticas de permanência e êxito acadêmico.

Por intermédio da figura 4, tem-se um panorama geral em relação aos auxílios direcionados ao ensino remoto emergencial e que serviram como indicadores de análises para o estudo proposto.

Figura 4 - Ações de assistência estudantil desenvolvidos pela UNEMAT no ERE.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

4.2.1 Auxílio Inclusão Digital

Lima, Malange e Barbosa (2016) identificam que o objetivo principal do PNAES é apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial e/ou emergencial e que possibilitem a igualdade de oportunidades entre todos os

estudantes, contribuindo assim, para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Refletir sobre as oportunidades educacionais, implica em discutir fatores de permanência como sendo políticas, programas e ações assumidas pela instituição para sanar aspectos, não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais.

Diante das exposições, o Auxílio Inclusão Digital poderá ser concedido aos estudantes matriculado em situação de vulnerabilidade socioeconômica de forma contínua e/ou emergencial, com dificuldade para realização das atividades pedagógicas remotas e que não possua acesso a dispositivo de informática. Tem por objetivo a doação de 1 (uma) unidade de tablet ao estudante matriculado em Cursos de Graduação na UNEMAT. A falta de internet ou acesso precário afetam principalmente os estudantes com situação econômica desfavorável e potencializa desigualdades, bem como o desempenho acadêmico e as atividades propostas pela instituição.

A vulnerabilidade emergencial será verificada, preferencialmente, *in loco*, por assistente social ou outro profissional designado pela PRAE e terá a duração máxima de 03 (três) meses, podendo ser prorrogada por até 03 (três) meses em casos excepcionais, dentro do ano civil.

4.2.2 Concessão de Auxílio Extraordinário para Inclusão Digital

Em se tratando do calendário específico estudado observamos que no semestre letivo de 2021/2, a UNEMAT/PRAE realizou processo seletivo para a **Concessão de Auxílio Extraordinário para Inclusão Digital**, que tem por finalidade apoiar a participação dos estudantes da instituição nas atividades de ensino remoto de componentes curriculares ofertados pela UNEMAT, por meio da concessão do Auxílio Inclusão Digital. Poderá ser concedido aos estudantes da graduação com matrícula ativa em 2021/3, que estiverem regularmente matriculados no PLSE, se encontrarem em situação de vulnerabilidade tecnológica e apontarem na inscrição dificuldade de acesso digital às atividades do ensino remoto por falta de recursos financeiros para contratação de serviço de internet, poderá ser concedido aos estudantes da pós-graduação com matrícula ativa em disciplinas, o quantitativo de auxílios ofertados se dará conforme disponibilidade financeira e orçamentária da instituição, o auxílio se concretizará por meio de serviço de internet através de doação de

semicondutor (chip) com capacidade de tráfego de informações de até 10 (dez) gigabytes renovados mensalmente até 31 de julho de 2021, podendo o auxílio ser prorrogado, onde o estudante poderá receber os dois auxílios desde que aprovado em processo de seleção.

Entre as características acima citadas de vulnerabilidade tecnológica, a desigualdade tanto educativa como de outros fatores, seguem sendo discussões que requer cuidado e atenção por parte das políticas de governo. As políticas públicas buscam reparar o agravo sofrido por esses setores sociais desenvolvendo programas de discriminação positiva ou ações afirmativas, através do crescimento da educação e outros similares. E, seguramente, os motivos que atuam contra a obtenção de níveis satisfatórios de equidade.

Neste mesmo ano houve também a concessão de 2 (dois) auxílios, sendo eles Auxílio Financeiro para Inclusão Digital e Auxílio Emergencial de Apoio ao Retorno Presencial, descritos a seguir

4.2.3 Auxílio Financeiro para Inclusão Digital

Outro ponto importante, de acordo com Zago (2006, p. 230) e que diz respeito às condições de permanência na educação superior, expostas nos campos universitários e que reúnem condições desfavoráveis quanto ao capital econômico e cultural familiar em diferentes etapas nas áreas do conhecimento. A autora pondera sobre a “[...] dinâmica que permeia a vida cotidiana e a formação universitária, as estratégias e o custo pessoal daqueles que procuram permanecer no sistema apesar das condições adversas de escolarização [...]; como bem pontua ao afirmar que [...] não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas [...] (Idem, p. 230), constatados quando da escolha do curso e condições de acesso e permanência.

Sobre esse ponto de vista, traz questões atinentes à utilização dos recursos na instituição pelos acadêmicos. Apesar da significação de utilização das tecnologias na atualidade, as informações impressas (livros, revistas e jornais), ainda são extremamente importantes, e utilizadas para compreensão do conhecimento. Não foi substituído, mesmo com o ensino remoto emergencial, essa ferramenta utilizada para acessar a internet, foi o caminho para atender o isolamento social e dar continuidade nas atividades educacionais. Esse instrumento, apesar de importante nessa nova estratégia de ensino, não conseguiu

contemplar todas as classes populares e assegurar o direito às facilidades e ao bem subjetivo construído culturalmente.

Entretanto as IES, especificamente a Universidade do Estado de Mato Grosso surge com a intenção de remar contra a maré e atuar nas falhas do sistema, como a falta de autonomia dos estudantes e sua evasão do ambiente universitário. Mocheuti (2016) ressalta que as falhas do sistema capitalista, “são reforçadas pelas práticas tradicionalistas e a cultura da exclusão, presentes na ES e nas universidades, nos dias atuais, cuja proposta para a superação é a oposição via construção de uma cultura de equidade, solidariedade e cooperação na universidade. Contudo, se configura como um estímulo aos docentes e estudantes para o aperfeiçoamento de seus respectivos desenvolvimentos pessoal e profissional em formar cidadãos mais críticos, reflexivos e interventores de novos projetos sociais.

Pensando nisso, originou-se ações significativas por parte da instituição investigada, capazes de agir sobre essas realidades e que tem por objetivo atender, de forma excepcional e temporária, estudantes da UNEMAT que atendem à condição de vulnerabilidade econômica, por meio da adesão ou seleção, proporcionando aos estudantes, condições de acesso à internet para a realização das atividades pedagógicas remotas no ano de 2021 e até os dias atuais, minimizando os efeitos decorrentes da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, estabelecido no valor de R\$ 60,00 (sessenta reais) para acesso à internet, será concedido em parcelas mensais aos estudantes que não possuam serviço de acesso à internet ou não disponham de serviço de internet compatível com as necessidades de conexão para acompanhamento do Ensino Remoto, o período de vigência do auxílio ocorreu de setembro a dezembro de 2021, podendo ser prorrogado.

Todavia, essas ações podem proporcionar o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, menos segregadora, mais igualitária e mais cooperativa. Isso desperta um sentimento de comprometimento da Instituição e conseqüentemente, de maior envolvimento dos docentes com a formação acadêmica e permanência desses estudantes no ambiente acadêmico.

4.2.4 Auxílio Emergencial de Apoio ao Retorno Presencial

Pensando no retorno presencial das atividades acadêmicas e preocupados com a crise sanitária ao qual o país atravessa, a universidade por meio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, no uso de suas atribuições legais, e em conformidade com a Resolução nº 001/2022 – Ad Referendum do Conepe, que trata sobre o calendário acadêmico para o ano de 2022 com retorno presencial e da Resolução nº 012/2021-CONSUNI, reestrutura o Programa de Assistência Estudantil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, torna público a concessão de Auxílio Emergencial de Apoio ao Retorno Presencial.

Trata-se de benefício a ser concedido na modalidade de auxílio financeiro, com o objetivo de possibilitar aos estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica o desenvolvimento de seus estudos no período inicial de retorno às atividades presenciais no Campus Universitário ou Núcleo Pedagógico no período letivo de 2022/1, ampliando assim, as condições de retorno e permanência.

Para a concessão do auxílio foram concedidos um total de 500 (quinhentos) benefícios para o Auxílio Emergencial de Apoio ao Retorno Presencial em cota única no valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais), distribuídos proporcionalmente ao número de estudantes matriculados nos *Campi* Universitários e nos Núcleos Pedagógicos, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - Distribuição de auxílio ao retorno presencial por *Campi* Universitários e Núcleos Pedagógicos

ORDEM	CAMPI UNIVERSITÁRIO E NÚCLEOS PEDAGÓGICOS	TOTAL DE AUXÍLIOS
1	Alta Floresta	27
2	Alto Araguaia	10
3	Barra do Bugres	40
4	Cáceres	105
5	Colíder	6
6	Diamantino	36
7	Juara	14
8	Nova Mutum	24
9	Nova Xavantina	30
10	Pontes e Lacerda	23
11	Sinop	68
12	Tangará da Serra	71

13	Água Boa (Nova Xavantina)	3
14	Brasnorte (Barra do Bugres)	2
15	Campos de Júlio (Pontes e Lacerda e Tangará da Serra)	4
16	Comodoro (Pontes e Lacerda)	3
17	Cuiabá (Barra do Bugres e Médio Araguaia)	5
18	Lucas do Rio Verde (Barra do Bugres e Sinop)	3
19	Paranatinga	2
20	Querência (Nova Xavantina)	1
21	Rondonópolis (Alto Araguaia)	16
22	São Félix do Araguaia (Médio Araguaia)	3
23	Vila Rica (Médio Araguaia)	4
	TOTAL GERAL	500

Fonte: Elaborada pela autora, com dados - Edital nº. 001/2022 - UNEMAT/PRAE, 2022.

Diante disso, constatamos que as bolsas resultantes das ações qualificadoras podem ser consideradas como instrumentos que contribuem para a permanência dos estudantes em seus cursos. A permanência configura-se com a continuação e a finalização do curso pelo aluno, e é investigada como fator que pode auxiliar a combater o abandono, isto é, se não existir a concentração das instituições de ensino superior para solidificar a permanência, acaba-se proporcionando abertura para a evasão.

Observamos que o problema não é a “entrada”, e sim o problema se dá na saída, pois entre os que entram poucos conseguem sair num prazo razoável, muitos desistem e a grande maioria que frequenta as IES sofre para superar as dificuldades e conseguir concluir o curso. Esse fator torna-se um desafio cada vez maior para as universidades, cabendo discussões principalmente sobre as políticas públicas voltadas para a realidade brasileira, sem copiar modelos estrangeiros.

Para tanto, as ações de assistência estudantil dos Programas desenvolvidos pelas UNEMAT, como o auxílio inclusão digital, auxílio financeiro para inclusão digital, dispositivo pessoal de informática e auxílio emergencial de retorno presencial, visam a permanência dos seus estudantes no contexto da pandemia da covid-19. Apesar do esforço feito pela universidade em desenvolver programas visando a permanência dos alunos de graduação nesse período, ainda assim, o que se constatou, foi que o número de auxílios não atende a demanda da universidade, e que a grande maioria desses estudantes não foram contemplados por essas ações de assistência estudantil, especialmente pelos chamados auxílios ao retorno presencial distribuído por *Campi* Universitários e Núcleos Pedagógicos,

ou seja, os chamados auxílios financeiros, como foi possível observar no quantitativo exposto na tabela 2.

Diante disso, entendemos que existem outros condicionantes internos e externos que interferem na permanência do estudante na Educação Superior. Maciel, Lima e Guimenez, (2016) destacam que, somente os auxílios econômicos não são suficientes para atender a demanda da universidade, existem outras instâncias que deverão ser consideradas pela instituição. Além dos programas de bolsa permanência, auxílio alimentação e moradia, possuem outros que complementam as políticas de assistência estudantil, dentre os quais se destacam a iniciação científica, o apoio pedagógico, bem como cursos de línguas, incentivo à participação em eventos, mobilidade acadêmica, atendimento psicossocial, inclusão digital, bolsas de extensão, monitoria e tutoria.

No que se refere aos Programas de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PROBIC/FOCO, a instituição também oferece a Mobilidade acadêmica, que destina apoio aos estudantes com deficiência, bolsa estágio e bolsa cultura. Dessa forma, os autores ponderam: “embora o aspecto econômico seja importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu respectivo curso, partimos da premissa de que não seja o único ou o preponderante”. Dessa forma, entendemos que as políticas assistencialistas focais são essenciais ao público de baixa renda; contudo, deve-se considerar a complexidade da questão que permeia a permanência, as quais Primão e Silva (2016) afirmam que se encontram vinculadas ao tripé sustentador da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

4.2.5 Dispositivo Pessoal de Informática (TABLET)

O passo seguinte refere-se aos recursos tecnológicos envolto pelas tecnologias digitais e que construa pontes entre os docentes universitários e os alunos, entre a teoria e a prática. No entanto, pesquisas sobre evasão têm mostrado que o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico (VELOSO, 2000; SILVA FILHO et al, 2007). Assim é necessário considerar que na dimensão de permanência, outro percurso que merece argumentação e que abarque uma formação de qualidade, é quanto ao uso e mais ainda sobre como os estudantes irão adquirir essas bases materiais. Considera-se necessário ligar o acesso à uma dimensão que abrigue noções de objetivos educacionais e a formação de sujeitos protagonistas no processo educacional.

Considerando as dimensões e indicadores assinalados, é importante registrar que, se tratando das políticas pedagógicas e financeira específicas e com enfoques investigativos para o período da pandemia do (COVID-19), essas ações foram ampliadas através da doação de 1 (uma) unidade de tablet à estudantes dos cursos de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica e que não possuam acesso a dispositivo de informática (computador, notebook, chromebook, tablet ou similares, exceto smartphone), para a participação nas atividades acadêmicas de ensino remoto e/ou híbrido de componentes curriculares ofertados pela UNEMAT, visando promover a permanência do estudante além de proporcionar a melhoria do desempenho acadêmico, minimizando situações de reprovação, retenção e evasão.

Nessa via, Lima, Malange e Barbosa (2016) afirmam que a “Assistência Estudantil”, deve se dar de forma estruturada/planejada incluindo nesta, as ações do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma que os estudantes possam ter acesso não apenas a uma ajuda financeira, mas também a apoios pedagógicos, acadêmicos dentre outros. É preciso oferecer aos/as acadêmicos atendimento nas áreas de: “assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche”, mas que possibilite de fato a assistência pedagógica, e o acesso a participação, em instâncias capazes de ajudar a elevar o nível cultural, crítico, intelectual e político, dos sujeitos, a fim de suprir as suas carências de forma integral, para que de fato, os/as estudantes possam ampliar suas condições de permanência, via acesso as ações qualificadoras do ensino e da permanência.

Como já tratado anteriormente, na subseção seguinte é relevante abordar as narrativas dos docentes pesquisados e suas premissas envolvendo os Programas ou Ações Qualificadoras do Ensino que visam a permanência na IES investigada, nesse caso, a UNEMAT/Cáceres.

4.3 O que dizem os Bacharéis Docentes do Curso de Ciências Contábeis sobre as ações qualificadoras do ensino que visam a permanência na UNEMAT

Posteriormente a coleta de dados, foram organizadas as respostas em quadro resumo da proposta de dimensões a serem investigadas, com o intuito de identificar quais foram os aspectos mais relevantes a partir das ações qualificadoras de ensino desenvolvidas pela

universidade e que obtiveram índices consideráveis para a proposta de pesquisa sobre a permanência desses estudantes no curso de graduação.

O quadro 7 dispõe das dimensões e análise das respostas apresentadas.

Quadro 7 - Programas/ações de intervenção da universidade com intuito a permanência universitária.

A Universidade desenvolve alguma ação com o objetivo de contribuir com a permanência dos estudantes na Educação Superior? Quais?	
BDCC	NARRATIVAS DOS BACHARÉIS DOCENTES
BDCC - 1	<i>Não sei</i>
BDCC - 2	<i>Auxílio alimentação, moradia, doações de chip para acesso Internet, Tablet etc.</i>
BDCC - 3	<i>Fornecer bolsas estudantis para pesquisa e extensão e auxílios. No entanto, não possui uma proposta pedagógica ou psicológica q evite a evasão, especialmente, neste momento de pandemia.</i>
BDCC - 4	<i>sim! facilitando que todos tenham acesso a internet.</i>
BDCC - 5	<i>Sim, por meio de auxílios, estágios, eventos remotos e assistência estudantil.</i>
BDCC - 6	<i>Me falta conhecimento suficiente para falar em relação a isso! Porém, acho que não cobrar frequências nas aulas afastou o acadêmico das aulas.</i>
BDCC - 7	<i>No tempo do ensino remoto acredito que foram poucas ações e não de muito alcance, penso que muitos alunos não tiveram acesso nessas ações. Por exemplo: o chip de internet.</i>
BDCC - 8	<i>sim. cria a opção do ensino remoto</i>
BDCC - 9	<i>Sim. Bolsas de auxílio financeiro</i>
BDCC - 10	<i>sim, programa de pesquisa em todos os cursos.</i>
BDCC - 11	<i>Não sei informar</i>
BDCC - 12	<i>Sim. Auxílios Alimentação e Moradia, Inclusão Digital, Auxílio Participação em Evento, além de bolsas acadêmicas, apoio, mobilidade, intercâmbio.</i>
BDCC - 13	<i>Sim. Bolsas</i>
BDCC - 14	<i>Sim, bolsas de auxílio moradia, bolsas pacotes de internet, vagas de estágio remunerado.</i>
BDCC - 15	<i>Sim</i>
BDCC - 16	<i>Sim, trabalhos relacionados a auxiliar os alunos o acesso ao ambiente de estudo.</i>
BDCC - 17	<i>Sim, a Universidade tem apresentado inúmeras práticas e ferramentas para que os docentes possam realizar aulas mais dinâmicas e interativas.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas do questionário google forms (2021.2).

Diante dos vários elementos apresentados que influenciam a permanência do estudante na universidade, a situação financeira tem uma relevância na trajetória acadêmica do estudante uma vez que pode dificultar o acesso e permanência no ensino superior.

A resposta assinalada pelo BDCC 7 - “No tempo do ensino remoto acredito que foram poucas ações e não de muito alcance, penso que muitos alunos não tiveram acesso nessas ações. Por exemplo: o chip de internet” - retrata os reflexos negativos causados pela evasão

nas IES e que estão presentes no desuso das estruturas físicas, bem como dos equipamentos, ociosidade dos professores e dos funcionários, logo para o estudante esse fator pode representar o atraso ou desistência de um sonho, da carreira profissional, do crescimento pessoal ou até mesmo a redução das chances de uma melhoria na renda e condição de vida. Os impactos decorrentes da evasão no ensino superior acarretam perdas significativas sob a ótica econômica, social e descumprimento da função política gerencial da instituição.

Para o BDCC 3 a evasão escolar no âmbito da educação é algo que atinge a todos os níveis de ensino, entretanto, no superior esse problema tem se tornado cada vez mais frequente colaborando dessa forma para a diminuição considerável no número de alunos concluintes, o que se configura como um fator preocupante para a educação de nível superior em todo país, bem como um desafio para a gestão universitária.

O depoimento do BDCC 17 reafirma o comprometimento que a UNEMAT tem com os acadêmicos de mantê-los em seus respectivos cursos, mesmo com todos os ataques de cortes sofridos pelo Estado, busca através das políticas de assistência estudantil contribuir com a permanência desses estudantes. Sua colocação quando diz, “[...] *a Universidade tem apresentado inúmeras práticas e ferramentas para que os docentes possam realizar aulas mais dinâmicas e interativas*”, vai de encontro com a proposição de Tardif (2010), de que o profissional é desafiado permanentemente na contemporaneidade a se apropriar de saberes amplos, de diversas naturezas, oriundos da formação inicial ou contínua e da experiência pessoal e profissional.

Relato este, que retrata fielmente, que a tarefa do professor universitário está cada vez mais complexa, que estão ancorados e delineados a partir das situações de trabalho em que se encontram articulados ao contexto institucional e social em que os sujeitos atuam. Saberes que dependem tanto das condições de trabalho como da personalidade e da experiência profissional e pessoal do docente. A questão dos saberes dos profissionais também está relacionada aos “poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta”, assim como “aos valores, à ética e às tecnologias da interação” (TARDIF, 2010, p. 22).

Ainda no que concerne ao depoimento dos docentes bacharéis, observamos que a maioria dos pesquisados relatam sobre a preocupação da IES quanto ao “acesso à internet” disponibilizados para os estudantes, principalmente no atual contexto da pandemia. Frente a esse contexto, verifica-se que no Brasil a grande maioria dos domicílios não têm acesso a computador e não dispõem de internet de qualidade, segundo pesquisa realizada em 2019 pelo CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação).

Os estudantes menos favorecidos são os mais afetados pela falta de acesso à tecnologia, o que sugere que aqueles grupos mais vulneráveis tendem a ser os mais prejudicados pelo fechamento das universidades e suspensão das aulas presenciais, ampliando as desigualdades sociais, educacionais e desistências dos cursos de origem. Há alunos que vivem em situações de renda familiar baixa e com inúmeros problemas sociais envolvidos, e este fato, devem ser tratados com evidência, ao analisar-se a efetividade dessa alternativa de ensino.

Paredes (1994) acredita que a evasão está relacionada a diversos fatores, divididos em internos e externos, de modo que os fatores internos são ligados ao curso, e podem ser classificados em infraestrutura, corpo docente e assistência sócio educacional. Na sequência, Padilha (2015) acredita que a evasão nos cursos de graduações de Instituições de Educação Superior estão relacionados tanto com fatores sociais como econômicos, e que estes podem estar interligados à diversos fatores como: a perda de representatividade do curso, diminuição de investimentos relacionados a qualificação de profissionais, redução da perspectiva de melhoria de vida para os evadidos, redução do número de empregos gerados pelas IES, redução do desenvolvimento intelectual e de profissionais habilitados para servir o mercado, dentre outros fatores que contribuem com a evasão nas universidades.

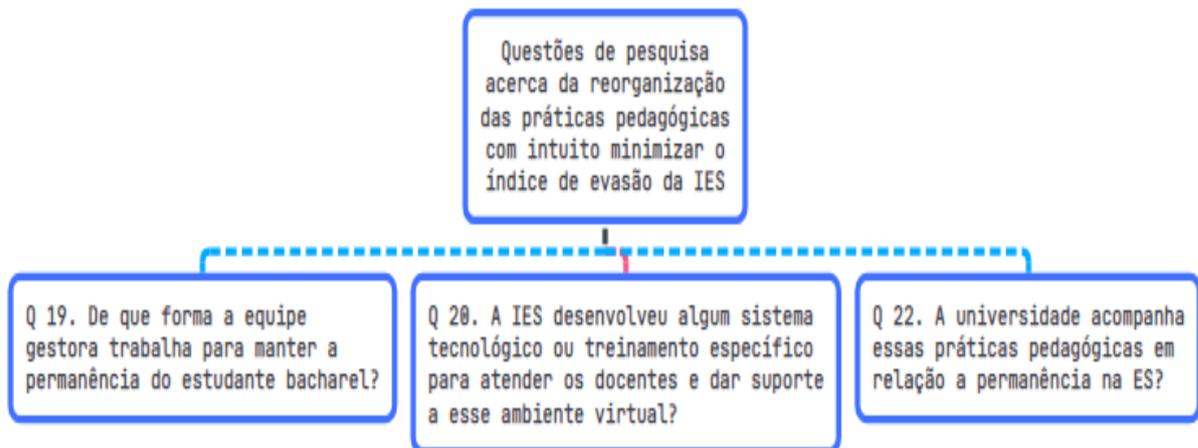
No entanto, um dos grandes desafios que a sociedade contemporânea e a as instituições de ensino encontram neste momento é a carência de conhecimento e treinamento em mídias digitais de toda comunidade acadêmica. Por esse motivo, muitas vezes, corremos o risco de utilizá-las de maneira não adequada, sem a clareza da intencionalidade nas atividades de ensino e aprendizagem.

Com o atual cenário, o questionamento que surge nos meios acadêmicos é como fazer o uso das mídias digitais de forma a colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e manter a permanência dos estudantes na educação superior? Pensando nisso, elaboramos a subseção a seguir com o objetivo de compreender como os professores do curso de Ciências Contábeis reorganizaram suas práticas com o intuito de manter a permanência dos estudantes na ES, quando assumiram o ensino remoto e quais mudanças ocorreram, em sua prática pedagógica com a utilização das tecnologias digitais no ensino remoto.

4.4 Permanência no curso de Ciências Contábeis: processo de ensino-aprendizagem na perspectiva dos bacharéis docentes

Essa subseção busca responder à questão anterior de pesquisa acerca das concepções docentes sobre a reorganização das práticas pedagógicas a partir do ensino remoto. Diante disso, faz – se necessário compreender fatores determinantes com intuito minimizar os índices de evasão e contribuir para a permanência no curso. Essa discussão será empreendida tendo como base as inferências abaixo, associada à apropriação de teorias, técnicas e formação ética concebida numa perspectiva essencialmente profissional.

Figura 5 - Questões de pesquisa para compreender a permanência no curso



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Com o objetivo de conhecer como os professores reorganizaram suas práticas quando assumiram o ensino remoto, perguntamos de que forma a equipe gestora trabalha para manter a permanência universitária? Eles responderam:

O quadro 8 representa as falas dos professores sobre a questão 19 apresentada na figura 5.

Quadro 8 - Permanência no curso: perspectivas dos docentes pesquisados.

BDCC	NARRATIVAS DOS DOCENTES PESQUISADOS
BDCC 1	<i>“Não sei”</i>
BDCC 2	<i>“Com bolsas, auxílio alimentação, auxílio moradia”</i>
BDCC 3	<i>“Acredito q a resposta anterior contemple esta pergunta.”</i>
BDCC 4	<i>“Estar constantemente em sintonia com a comunidade acadêmica.”</i>
BDCC 5	<i>“Por meio dos relatos dos docentes e alunos. Ao se identificar uma possível evasão, os agentes gestores (Docentes, Coordenação de Curso, Faculdade, PRAE e PROEG) atuam no sentido de entender as causas e saná-las.”</i>
BDCC 6	<i>“Sem resposta”</i>
BDCC 7	<i>“No ano de 2021 acredito que houve um pouco mais de ações, mas penso que não atingiu todos os alunos.”</i>
BDCC 8	<i>“incentivando docentes e discentes às atividades acadêmicas”</i>
BDCC 9	<i>“Fora as bolsas, não sei informar”</i>
BDCC 10	<i>“acredito de maneira competente, mesmo sabendo que tem assuntos que poderia melhorar.”</i>
BDCC 11	<i>“Não sei informar”</i>
BDCC 12	<i>“Elaborando diversos programas voltados à comunidade acadêmica, assim como avaliando os resultados desses programas.”</i>
BDCC 13	<i>“Oferecendo bolsas”</i>
BDCC 14	<i>“Projetos e estratégias de acompanhamento de regularidade nas aulas, notas e vários outros.”</i>
BDCC 15	<i>“aulas atrativas”</i>
BDCC 16	<i>“Oferecendo todo apoio necessário para permanência”</i>
BDCC 17	<i>“Propondo ações, atividades, eventos que façam com o que os estudantes se sintam mais engajados nas aulas nesse período.”</i>

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Faz-se importante destacar a percepção dos professores pesquisados sobre as bolsas e programas implementados na pandemia. Os discursos revelam que as ações implementadas

pelo governo estadual, trouxe um cenário desafiador e com incertezas potencializadas pelo ensino remoto.

A universidade e professores de todos os seguimentos da educação em meio as incertezas e a falta de recursos, tiveram que passar por um processo de readaptação de suas práticas, e diversas estratégias de ensino remoto passaram a ser adotadas a fim de promover a continuidade do ensino, cumprir o calendário acadêmico e “garantir” a permanência dos estudantes nos cursos. Esses elementos podem ser encontrados nos depoimentos do quadro 9, especificamente do BDCC 17, quando diz - *“Propondo ações, atividades, eventos que façam com o que os estudantes se sintam mais engajados nas aulas nesse período”*.

Silva (2014), trabalha muita a relação da permanência e fidelização não apenas na questão social, mas em âmbito da instituição manter seus alunos, principalmente porque há um grande investimento das instituições públicas e privadas em trazer o estudante para a universidade. Para ele não é apenas expor o conteúdo e esperar que os alunos compreendam. Revela, ainda que é necessário incluir políticas e programas que visam à permanência dos alunos nos cursos superiores dentro da universidade, mas aponta para necessidade de estratégias para conseguir a fidelidade dos alunos, chamados de clientes pelo autor, sendo importante fazer uma análise cuidadosa, buscar ações oportunas e definindo estratégias para tomada de decisões da instituição.

Podemos verificar na fala do BDCC 7, que mesmo com as políticas e programas implantados pela universidade no ano de 2021.2, considerado pelo docente como sendo um ano com número maior de ações desenvolvidas, mesmo assim, não foi possível atingir todo público alvo, nesse caso os estudantes.

Logo, na narrativa do BDCC 5:

“Por meio dos relatos dos docentes e alunos. Ao se identificar uma possível evasão, os agentes gestores (Docentes, Coordenação de Curso, Faculdade, PRAE e PROEG) atuam no sentido de entender as causas e saná-las”.

É possível identificar que segundo a compreensão do BDCC 5, a equipe gestora da UNEMAT preocupa-se em criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino (graduação, pós-graduação, educação básica e

educação profissional e tecnológica), além disso, otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior.

Por outro lado, é notório nas repostas dos BDCCs 1, 6 e 11 distanciamento no envolvimento com as atividades da universidade, “não souberam” responder de que maneira a equipe gestora da IE trabalha para incentivar a permanência dos estudantes no curso. Apresentam em suas falas distanciamento ou até mesmo falta de informação quanto às atividades docentes que buscam desenvolver.

Observamos que os três docentes citados acima, dois consideraram o ambiente de home office com impacto negativo nas atividades de ensino remoto emergencial e um considerou com impacto positivo. Tudo isso pode estar ligado a adaptabilidade da carreira, que inclui fatores determinantes para o exercício da profissional – como por exemplo: a) preocupação com o próprio futuro: sendo que esta competência é o que permite com que uma pessoa tenha atitudes de planejamento, antecipação e preparação, b) controle: sentimento de responsabilidade na construção da própria carreira e em ter uma postura ativa ao fazer escolhas e determinar o futuro profissional, c) curiosidade: iniciativa em fazer descobertas e buscar aprendizados sobre oportunidades e atividades de trabalho nas quais gostaria de se engajar e, por fim, d) confiança: à capacidade de estabelecer relações de apoio em transições de carreira.

De igual modo, para entendermos quais recursos foram utilizados nesse período de ensino remoto, perguntamos aos docentes que atuam no curso de ciências contábeis da UNEMAT/Cáceres, se a universidade desenvolveu algum sistema tecnológico ou treinamento específico para atender os docentes e dar suporte a esse ambiente virtual?

Abaixo, as falas sobre o assunto em tela:

Quadro 9 - Perspectiva dos docentes pesquisados sobre os recursos tecnológicos utilizados durante o ensino remoto emergencial.

BDCC	NARRATIVAS DOS DOCENTES PESQUISADOS
BDCC 1	<i>Sim o SIGAA</i>
BDCC 2	<i>Sim. Treinamento no SIGAA</i>
BDCC 3	<i>Tivemos treinamento para uso do sistema Sigaa. No entanto, n houve uma capacitação em metodologia de ensino voltada para ambiente virtual. Cada docente teve q se autocapacitar.</i>
BDCC 4	<i>Sim, foi oferecido diversos encontros e constante acompanhamento, para nao prejudicar o bom andamento das aulas.</i>

BDCC 5	<i>Realizou várias semanas pedagógicas por meio de Lives; ofertou um curso sobre ensino remoto e EaD, além de atender aos chamados via Sigaa e E-Mail.</i>
BDCC 6	<i>Sim</i>
BDCC 7	<i>Muito pouco e superficial.</i>
BDCC 8	<i>sim; sigaa.</i>
BDCC 9	<i>Houve um treinamento virtual</i>
BDCC 10	<i>sim, sempre é oferecido treinamento aos docentes e discentes.</i>
BDCC 11	<i>Sim, houve implantação de sistema integrado para utilização nas aulas virtuais.</i>
BDCC 12	<i>Sim</i>
BDCC 13	<i>Sim</i>
BDCC 14	<i>Sim</i>
BDCC 15	<i>Sim treinamento</i>
BDCC 16	<i>Sim</i>
BDCC 17	<i>Sim</i>

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Com as respostas dos professores, observamos que a universidade desenvolveu o SIGAA (Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas) e que foram desenvolvidos treinamentos específicos para o uso do sistema. Porém, verificamos no depoimento do BDCC 3 que não houve uma capacitação em metodologia de ensino e aprendizagem voltada para o ambiente virtual e cada docente teve que se autocapacitar.

Observa-se que, com a necessidade de migrarem rapidamente para o ensino remoto, devido a implantação da quarentena, que o conhecimento prático foi construído na própria prática, sem o tempo e as condições de uma reflexão coletiva. Podemos verificar, que a aprendizagem dos docentes, nesse período de ensino remoto, está sendo configurada no exercício da própria prática. Não constatamos na fala dos professores que as tecnologias que foram incorporadas tenham sido pensadas a partir de um conhecimento prático, fruto de discussões coletivas.

Por outro lado, pensando no contexto da pandemia e o período temporal na qual a pesquisa foi desenvolvida, podemos tirar como análise a partir das narrativas dos participantes que houve vantagens quanto a possibilidade de trabalhar em casa, ou seja, o fato de não “perder tempo” em relação aos deslocamentos para a instituição de ensino e a segurança diante do contexto da pandemia. Em contrapartida, observamos que existem várias

desvantagens pontuadas, desde acesso ao equipamento (computador), plataformas de aprendizagem, até mesmo, a própria capacidade dos discentes em focar no conteúdo apresentado pelo professor, quando estão em suas casas.

Nesse sentido e de modo geral, para que os objetivos possam ser atingidos, é de suma importância salientarmos que, destas posições acima citadas, a composição pedagógica pode ser considerada uma das mais importantes. Isso porque precisamos compreender que não há professores iguais. Cada docente deve desenvolver sua própria forma de ser professor, isto é, cada professor deve procurar sua composição pedagógica no processo de ensino. Se tratando do ensino remoto, importante destacar que todos ficaram reféns do uso das tecnologias digitais, mesmo os que tinham familiaridade com as mesmas, visto que nesse processo não é somente usar os recursos, mas sim adequá-los aos conteúdos, aos currículos e ao planejamento.

Portanto, para entendermos as dificuldades enfrentadas no ensino remoto e respondermos às questões de pesquisa que envolvam as práticas pedagógicas do professor bacharel e se essa propicia a permanência dos estudantes na IES, elaboramos as subseções a seguir, que certamente exerceu decisiva influência no estudo proposto.

4.5 Desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor bacharel no ensino remoto

Esta subseção buscou responder à questão de pesquisa que se refere aos dilemas e desafios dos docentes formados em contabilidade. A esse respeito, quando perguntados aos sujeitos pesquisados, na sua percepção docente, qual (ais) os desafios enfrentados durante as aulas remotas em relação ao aprendizado dos acadêmicos? Eles, responderam:

A permanência dos alunos no ambiente Virtual. (BDCC 1, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Envolver os alunos, incentivá-los a participar, dar retorno ao docente. (BDCC 2, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

[...] os desafios foram neste sentido, de encontrar metodologias que prendessem a atenção do aluno. A frequência nas aulas foi um outro problema.... poucos alunos frequentavam as aulas, seja porque estavam trabalhando ou pq não tinham acesso de boa qualidade à internet. Diante deste contexto, a avaliação se revestiu de pouco rigor. Acredito que este conjunto de fatores comprometeu o

aprendizado dos alunos. (BDCC 3, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

O maior desafio ainda foi o acesso a internet, para o bom acompanhamento das aulas. (BDCC 4, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

De fato, o depoimento do BDCC 1 - *A permanência dos alunos no ambiente virtual. (BDCC 1)* reporta exatamente o estudo proposto, quanto a permanência dos alunos no ambiente virtual. Constatamos, com as respostas dadas, que o maior desafio foi o acesso à internet - *O maior desafio ainda foi o acesso à internet, para o bom acompanhamento das aulas. (BDCC 4)* e que fatores como este comprometeram o aprendizado dos alunos, conforme relatado pelo BDCC 3. Pressupõe-se, um processo de desconstrução do que até então os professores estavam acostumados a realizar em sala de aula. Além disso, os professores levantam a possibilidade de os alunos não estarem efetivamente acompanhando as aulas e não dar retorno quanto as atividades propostas durante o ensino remoto.

Falta de engajamento por parte dos docentes; falta de maior proatividade dos alunos em participar das aulas; muita passividade de ambos os sujeitos. (BDCC 5, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

A falta de interesse do acadêmico nas aulas. Trabalhar com acadêmicos que não tem obrigação de comparecer nas aulas. Internet lenta. (BDCC 6, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

[...] entender o sistema, depois de aprender gravar/editar a aula e enviar para o Youtube. Segundo desafio e o que foi bem difícil foi de conciliar as atividades domésticas com as aulas. Terceiro foi o desafio de manter os alunos conectados, atentos e participantes. (BDCC 7, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

o maior desafio é tornar a aula interativa e participativa. (BDCC 8, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Falta de interesse dos estudantes. (BDCC 9, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

várias, desde a situação financeira dos alunos que não possuem um equipamento adequado até a dificuldade de utilizar a tecnologia. (BDCC 10, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Outro argumento que ajuda a compreender melhor a perspectiva em relação ao aprendizado dos acadêmicos durante o ensino remoto, é a do BDCC 7. Percepção essa que

alinha -se a resultados de diversos fatores, desde entender o sistema SIGAA (Sistema de Integração das Atividades Acadêmicas), gravar e editar as aulas para serem disponibilizadas no You tube, conciliar as atividades acadêmicas com o cotidiano familiar e, principalmente, manter os estudantes conectados, atentos e participantes durante as aulas.

Penso que as dificuldades são: obter estrutura física e psicológica de concentração e foco no aprendizado. (BDCC 11, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

[...] pois, com a orientação de que não se podia aplicar faltas o aluno deixou de participar das aulas ao vivo. Assim, foi preciso buscar outro mecanismo que incentivasse essa participação através das notas. Mesmo assim, não logrou o esperado. (BDCC 12, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Infraestrutura dos alunos. (BDCC 13, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

[...] a maioria não tem computador, acompanhava as aulas por celular e dificultava a prática de atividades. Dificuldade em assistir aula síncrona por terem arrumado emprego durante a pandemia. (BDCC 14, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

A participação dos alunos nas aulas. (BDCC 15, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Falta de acesso a Internet, computadores etc... havendo alunos que efetuaram as aulas através de aparelhos celulares dificultando o aprendizado. (BDCC 16, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

A dificuldade dos acadêmicos em terem autonomia com relação aos seus estudos, o que faz com que os mesmos não tenham horários definidos para os estudos. (BDCC 17, Entrevista Semiestruturada - resposta Q23).

Essas vivências e experiências, segundo relatos dos pesquisados, abrangem, por exemplo, o exercício da profissão como contadores e docentes universitários. São formados no trabalho cotidiano da profissão contábil e que com o tempo fazem incorporar comportamentos e saberes próprios da profissão.

E segundo Behrens (2011) esses comportamentos e saberes proporcionam elementos importantes para a formação dos estudantes, pois os colocam próximos da realidade da profissão. E também para os professores, pois as trocas de experiências e conhecimentos profissionais entre os pares se constituem em importante elemento estruturante de parte do aprendizado das profissões – e da docência também.

Outro exemplo de desafio enfrentado pelos sujeitos pesquisados, vem no discurso do BDCC 12 ao tomar como referência o sistema implantado pela UNEMAT, que tinha como orientação no regulamento (PLSE) não aplicar faltas aos acadêmicos, gerando, contudo, a falta de interesse por parte dos alunos em participar das aulas síncronas.

Falando a partir do campo da educação contábil, o exercício da docência no ensino superior, tornou-se um desafio, pois elementos como esses – cujo interesse seja o aprendizado, tornaram um estereótipo negativo relacionado à profissão contábil e ao profissional de contabilidade. Todavia, a percepção social da contabilidade como uma profissão eminentemente técnica ainda predomina, inclusive por parcela dos profissionais que a exercem (CORNACHIONE JR, 2014).

4.6 Práticas docentes desenvolvidas no curso pesquisado com foco a permanência na educação superior

Para refletir sobre as atividades na docência buscamos embasamento teórico em Slomski, (2007), Silva (2009), Cunha (2006), Ferreira (2015), Zabalza (2004), que envolve essa questão, tanto sobre o campo contábil, quanto sobre outros campos profissionais, a LDBEN/1996, e também na LC nº 320/2008 que regulamenta o trabalho docente na UNEMAT.

Silva (2009) indica que no ensino superior a aprendizagem docente está de fato baseada principalmente no próprio exercício da docência e, que “[...] os profissionais que ensinam na sala de aula desenvolvem ou adquirem um tipo de conhecimento prático somente com o exercício da prática pedagógica”, portanto, “[...] os modos de se aprender a ensinar ocorrem efetiva e eficazmente quando o professor está em contato com os alunos, com o contexto escolar e na troca com professores mais experientes”.

Seguindo o alinhamento dos autores citados, Cunha (2006, p. 262) diz que os professores no ensino superior “[...] vão experimentando uma pedagogia da prática que constroem no cotidiano” e que “[...] quase numa perspectiva de ensaio e erro, eles atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos”. Já Slomski (2007, p. 1), ao tratar especificamente dos saberes dos professores de contabilidade diz que “[...] é a própria experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e a experiência dos pares que vem

estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras”.

Zabalza (2004) afirma que a falta de orientação profissional faz com que o aluno se sinta desmotivado, a futura carreira não lhes proporciona satisfação pessoal, afim de evitar este tipo de situação é necessário que nessa relação o docente bacharel ofereça ao estudante informações mais precisas sobre os cursos do ensino superior, para que dessa forma seja minimizado os índices de desistência. Assim, buscamos entender o que dizem os BDCCs sobre suas atividades pedagógicas e as possíveis contribuições para a permanência desses estudantes na educação superior.

Com a realização do QC conseguimos obter dados que revelaram como os BDCCs estão desenvolvendo as atividades na docência universitária, demonstrando no quadro 13, e se suas práticas pedagógicas propiciaram a permanência dos estudantes na ES. Dessa maneira, com esse cenário provocado pela pandemia do COVID-19, os questionamentos que surgem nos meios acadêmicos e, que fez - se necessário atribuir aos docentes, foram:

Quadro 10 - Categoria de questões envolvendo as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados durante o ensino remoto.

QUESTÕES	PERGUNTAS
QC - 21	Durante sua prática docente, você realiza alguma atividade pedagógica específica em tempos de pandemia?
QC - 22	A Universidade acompanha essas práticas pedagógicas em relação a permanência na Educação Superior?
QC - 24	Quanto aos conteúdos previsto, a carga horária foi suficiente para você desenvolver suas práticas docentes?
QC - 25	Você acredita que a sua prática docente propicia a permanência dos estudantes?

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Sob esse aspecto, decidimos buscar informações sobre como os BDCCs desenvolvem as atividades pedagógicas no referido curso. E assim, questionados obtivemos as seguintes respostas:

Tendo em vista que as aulas não são presenciais, intensifica-se a pesquisa, por parte do acadêmico, referente ao assunto do programa a ser desenvolvido. (BDCC 04, Entrevista Semiestruturada - resposta Q21).

sim, além da plataforma sigaa onde ocorre as aulas e sempre criado grupos no whatsapp para tirar dúvidas quando os alunos estiverem. (BDCC 10, Entrevista Semiestruturada - resposta Q21).

Sim, há práticas de aperfeiçoamento direcionadas em metodologias para o ensino remoto. (BDCC 11, Entrevista Semiestruturada - resposta Q21).

Sim. Videoconferência, videoaulas com tarefas e explicações, indicações de leitura, material enviado pela plataforma, trabalhos em grupo. (BDCC 12, Entrevista Semiestruturada - resposta Q21).

Sim, utilizo ferramentas digitais que tornam as aulas mais atrativas a fim de que os acadêmicos se sintam mais motivados a participarem das atividades propostas. (BDCC 17, Entrevista Semiestruturada - resposta Q21).

Simultaneamente, ao analisarmos algumas narrativas dos participantes da pesquisa, percebemos que a preocupação dos docentes não estava diretamente relacionada ao uso das tecnologias digitais, mas na sua inserção no campo da aprendizagem de determinado conteúdo.

Outro aspecto que consideramos como relevante é o depoimento do BDCC 17, que considera o professor como um ser motivador e incentivador da aprendizagem, um facilitador desse processo com capacidades de proporcionar conhecimentos para vencer os desafios e ampliar as possibilidades de personalização do ensino. Faz-se necessário um professor apoiador da aprendizagem, curioso e com vontade de aprender sempre, que desafie e estimule a criatividade dos alunos a participarem das atividades propostas.

Tem-se que admitir que o impacto para os alunos que estavam em uma rotina de aulas exclusivamente presenciais e drasticamente necessita mudar para um formato 100% *online*, é gigantesco. Apesar disso, uma dificuldade enfrentada e que pode ser obstáculo para o aprendizado *online* é a carência de acesso à *internet* e/ou equipamento como computador. Pode-se ressaltar, portanto, que a *internet* ainda não é um meio democratizado nos domicílios brasileiros. É preciso ter consciência das condições de acesso dos estudantes às tecnologias disponíveis e à *internet* para a continuidade dos estudos no ensino remoto. Necessita-se ainda de garantia de acesso a todos, de forma igualitária, para não gerar processo de exclusão durante o ensino.

Dialogando com as falas e olhando para o ambiente do Ensino Superior, pressupõe-se, eliminar barreiras comunicacionais, metodológicas e instrumentais, é preciso compreender e acolher as necessidades de todos os estudantes, para que todos possam participar,

independente da sua condição para aprender. Assim, abrem-se novos horizontes para a educação on-line, através da internet, principalmente no que se refere ao uso das plataformas digitais no ambiente virtual. Essa conquista não pode ser atribuída exclusivamente aos docentes, individualmente.

As instituições universitárias precisam fomentar nos departamentos e colegiados de cursos espaços coletivos de ruptura da solidão pedagógica de que fala Isaía (2006). Espaços de compartilhamento e de desafios da prática docente e de busca de solução de formas de lidar com eles colocando os estudantes como aliados, como pessoas que necessitam da mediação docente ajustada, de desequilíbrios cognitivos e atitudinais para virem a ser profissionais humanistas, reflexivos, competentes e éticos que a sociedade necessita.

Dentre os argumentos citados por Isaía (2006), outras questões relativas às universidades têm sido objeto de pesquisas como a permanência e evasão. Nos últimos anos muitas pesquisas estão se voltando à compreensão da trajetória dos estudantes nas IES, pois não é suficiente contabilizar quantidade de evasão ou desistência, é preciso compreender como se chega a essas situações e o que poderia ser feito para evitá-las. Seguindo esse alinhamento, retomamos a questão de pesquisa, QC – 22 do quadro 10: A Universidade acompanha essas práticas pedagógicas em relação a permanência na Educação Superior?

E apresentamos alguns depoimentos:

Sim, permanentemente. Acompanhando a participação do acadêmico nas aulas. (BDCC 04, Entrevista Semiestruturada - resposta Q22).

Não conheço outro mecanismo além do registro que fazemos no diário, o qual é enviado à faculdade. (BDCC 03, Entrevista Semiestruturada - resposta Q22).

Sim, há uma preocupação da gestão quanto a permanência dos alunos. (BDCC 11, Entrevista Semiestruturada - resposta Q22).

De certo modo sim, pois, somos acompanhados em nossas atividades, recebemos orientação para postagens de materiais, videoaulas gravadas, notícias e informes. (BDCC 12, Entrevista Semiestruturada - resposta Q22).

O departamento sim, a universidade acredito que nem tanto. (BDCC 16, Entrevista Semiestruturada - resposta Q22).

Ao indagarmos se a instituição investigada acompanha essas práticas pedagógicas em relação a permanência dos estudantes, observamos que dos 17 sujeitos pesquisados 02 responderam que a instituição não acompanha essas atividades e 02 dos pesquisados não souberam responder. Os demais afirmam de forma positiva que a instituição se preocupa com a permanência dos estudantes, que acompanham as atividades pedagógicas e que recebem orientação para postagens de materiais, videoaulas gravadas, notícias e informes, com intuito contribuir para um bom desempenho das atividades pedagógicas e estimular que esses alunos permaneçam motivados com essa nova proposta de ensino.

Com a afirmativa do BDCC 4, de que a instituição acompanha as atividades pedagógicas em relação a permanência dos estudantes no curso, buscamos compreender de que maneira ocorreu esse acompanhamento. Pôde-se perceber que o curso através de componentes como, reuniões pedagógicas, relatórios de frequência, projetos e ações estudantis, feedback dos alunos através de questionários *online* disponibilizados pela instituição, era possível acompanhar as práticas de ações remotas de ensino e as propostas metodológicas relacionadas ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos e às relações pessoais estabelecidas no espaço acadêmico, entre outros elementos que não foram feitos.

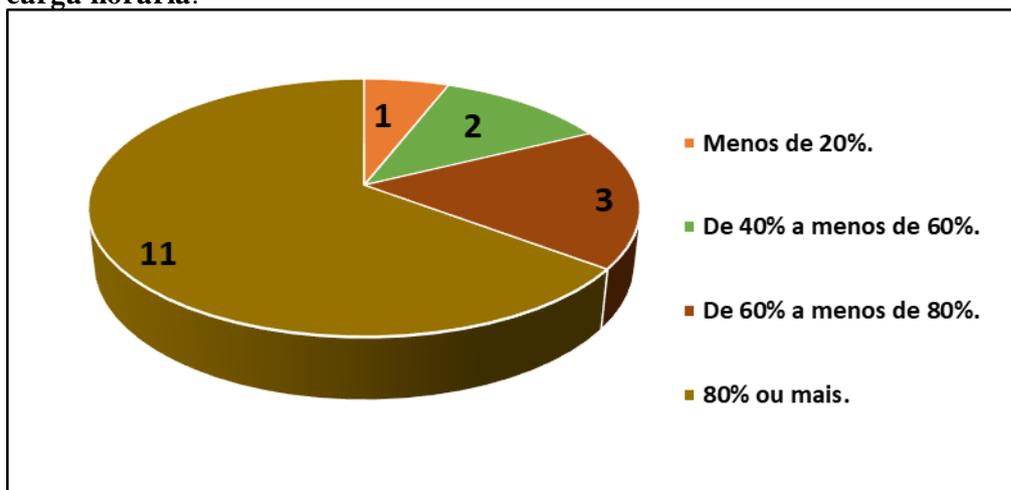
Por fim, as ações aqui propostas evidencia a necessidade de uma agenda educativa que busque o diálogo, posicionamento e discussões de conteúdo entre os alunos, professores e pesquisadores, principais sujeitos envolvidos. A expectativa é tentar compreender as possibilidades e dificuldades da educação em meio a reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia em meio a uma situação atípica.

Reitera Freire (1994), a pandemia vem escancarar ainda mais as desigualdades na educação brasileira. Segundo o autor, “o ato de ensinar não é uma mera transferência de conhecimento dos professores para os estudantes. Os alunos fazem parte da construção de conhecimentos a partir do diálogo”. Esse processo requer comportamentos adaptativos que devem ser desempenhados de forma competente.

Por colocar o acadêmico diante de tão diversas e ampliadas demandas, a Universidade é um ambiente propício para a aprendizagem e o desenvolvimento da habilidade intelectual e socioafetiva. Se antes tínhamos hábitos de estudo, de elaboração das aulas e de aprendizagem que já se ajustavam e funcionavam no contexto universitário, como podemos agora realizar novos comportamentos para assimilar conteúdos e manter ou melhorar o desempenho acadêmico?

A discussão dessa questão permitiu-nos fazer outro questionamento centrado na mensuração de conteúdos teóricos e técnicos assimilados pelos docentes e se a carga horária foi suficiente para desenvolverem suas práticas docentes, conforme revelado a seguir no gráfico 18.

Gráfico 18 - Percentual apresentado pelos docentes pesquisados quanto ao conteúdo previsto e a carga horária.



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Ao questionarmos quanto aos conteúdos previsto e a carga horária se foram suficientes para os participantes desenvolverem suas práticas docentes, elaboramos um rol de alternativas com percentuais expostos para que os sujeitos pudessem assinalar o percentual que considerava relevante para as atividades desenvolvidas nesse período de ensino remoto. Observamos que 65% dos docentes pesquisados consideraram suficiente para desenvolverem suas atividades pedagógicas e com um percentual de 80% ou mais, foi possível apresentar os conteúdos propostos dentro da carga horária estabelecido para a PLSE (Período Letivo Suplementar Excepcional) - RESOLUÇÃO N° 029/2020 – CONEPE, e com a ajuda do QC percebemos que 08 são docentes efetivos e 03 são contratos.

Ainda que, o percentual acima apresentado seja favorável quanto ao conteúdo e a carga horária ser suficiente para desenvolver o conteúdo previsto no ensino remoto, é importante frisar que os sujeitos relatam dificuldades em outras respostas, visto que, esse outro percentual considerado insatisfatório pelos pesquisados, não poderá passar despercebido, nem tão pouco ser desconsiderado como análise deste estudo.

Os outros três professores - BDCC 7, BDCC 8 e BDCC 12 que responderam “de 60% a menos de 80%”, corresponde à 18% do índice de satisfação dos docentes, já os BDCCs 3 e

13 assinalaram “de 40% a menos de 60%”, representando 12% das respostas e um índice considerado insatisfatório pelos dois sujeitos pesquisados. Mas o que chama atenção, é a resposta do BDCC 16 que assinalou “Menos de 20%”, considerado muito insatisfatório, com apenas 5%, o que representa com esse percentual que não foi possível desenvolver as atividades propostas e que a carga horária também não foi suficiente para esse bacharel docente realizar suas atividades pedagógicas.

Entretanto, esses percentuais são preocupantes, traz reflexões e faz buscar relações que justifiquem esses índices. Problema este, que poderá estar relacionado à uma série de fatores advindos da pandemia e inclusão do ensino remoto. Segundo Fagundes (2005), o caminho mais curto e eficaz para introduzir nossas escolas no mundo conectado passa pela curiosidade, pelo intercâmbio de ideias e pela cooperação mútua entre todos os agentes envolvidos no processo. Sem receitas preestabelecidas e os ranços da velha estrutura hierárquica que rege as relações entre professores e estudantes.

Ademais, para educar era necessária a presença do estudante e do professor no mesmo ambiente, e que somente assim era possível aprender. Desenvolver um conteúdo em sala de aula, munido minimamente de livros didáticos e giz já era trabalhoso, agora com o surgimento da pandemia da Covid-19 os mesmos docentes são obrigados a se reinventar tecnologicamente para poder continuar exercendo seu ensino. Ainda que as transformações educacionais tenham ocorrido de uma maneira gradual, muitos educadores e professores não tiveram tempo para se adequar, até mesmo as próprias instituições encontram dificuldades de adentrar no mundo das tecnologias.

Como bem sabemos, muitas questões contribuem para o percentual insatisfatório como, dificuldade de acesso dos estudantes as aulas, questões financeiras das famílias, acesso à internet limitado ou inexistente, ou até mesmo a dificuldade de alguns professores com tais ferramentas. Slomski (2007) pondera, que os professores habituados a dar aula de modo tradicional, sem o uso de recursos tecnológicos digitais, ou até mesmo os que tinham certa habilidade com as ferramentas digitais, não estavam preparados para enfrentar tal situação. Desse modo, os sistemas de educação, sejam eles públicos ou privados, tiveram dificuldades para organizar as aulas remotas. A docência é cobrada por constante aprimoramento, para que seja possível disponibilizar o melhor aprendizado, mas, ao mesmo tempo, faltam investimentos, sejam eles econômicos ou materiais.

Na resposta assinalada pelo BDCC 16 - “Menos de 20%”, buscando suportes teóricos que possam esclarecer o percentual, encontramos Maurice Tardif (2012), que ao tratarmos de

conhecimento/saberes docentes, é tomado como importante referência em termos teórico-conceituais sobre o assunto. Tardif (2012, p. 255) utiliza em sua elaboração teórico-conceitual o termo “saberes docentes”, tomado num sentido amplo e abarcando “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes [...]” que os professores possuem e mobilizam em seu trabalho diário. O saber dos professores está situado na interface, na articulação entre os aspectos sociais e individuais de suas formações e que esses devem ser explorados pelo professor no dia a dia do seu trabalho docente.

Ainda, e pensando no percentual apresentado pelo BDCC 16, podemos tirar como alguma das causas de evasão dos estudantes nas IES. Atitudes como essas podem contribuir para a evasão e a decisão de continuar ou não no curso escolhido, fatores que irão influenciar no desempenho acadêmico, no relacionamento com o professor e colegas e até mesma na escolha profissional e na carreira. São muitas variáveis que podem se impor na relação do estudante com o curso e, muitas vezes, por não saber como administrá-las, o acadêmico poderá pensar em evadir-se. Sobre esse percentual é importante considerar que essa condição não foi escolhida pelo docente, foi determinada pelo período de isolamento social. Mas que Tardif (2012, p. 255) em seus grifos, expõem sobre a articulação e a interface do profissional docente em manter os estudantes conectados e atentos ao conteúdo trabalhado, o “fazer docente” para o autor, é a ligação íntima entre o professor e o aluno no ambiente estudantil e peça fundamental para diminuir aspectos relacionados à evasão e, conseqüentemente, aumentar o percentual de satisfação sobre as práticas docentes.

Para esta reestruturação e migração nas alterações que foram procedidas e apresentadas acima, o curso cercou-se da máxima preocupação em não prejudicar os acadêmicos, bem como assegurar a carga horária dos professores conforme a Instrução Normativa 004/2011- UNEMAT artigo 3º Inciso VII no qual reza que deve ser atribuído 12 crédito, ou seja, 180 horas aulas para os docentes efetivamente lotados no curso.

Assim sendo, a IES juntamente com a FACISA (Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas), tomou como ação imediata e muito importante no contexto pandêmico, a exclusão e inserção de disciplinas, bem como a alteração de carga horária de algumas disciplinas. Podemos dizer que o processo de construção da matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis preocupou-se com as práticas contábeis, mas, entende que essas práticas não devem estar desassociadas das práticas sociais.

Buscamos no pensamento de Silva e Martins (2011) a compreensão da Escola Contábil Social que afirma ser a contabilidade uma ciência que cuida das relações sociais dos

indivíduos, na procura da satisfação das suas necessidades ou interesses. Portanto, os conteúdos programáticos e as ações que norteiam as práticas docentes desta matriz curricular, percebem a necessidade de que os atores envolvidos nesse processo sejam de fato multiplicadores de técnicas e práticas sociais que sejam capazes de atender essas necessidades.

Objetivando o incremento deste estudo, faz-se necessário abordar nossa última questão de pesquisa – QC 25: Você acredita que a sua prática docente propicia a permanência dos estudantes?

Nesse sentido, elaboramos a figura 5 e a seção a seguir que aglutina algumas narrativas dos professores e que exprimem essa compreensão sobre suas práticas docentes em tempos de isolamento social.

5 PRÁTICAS DOCENTES E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DA UNEMAT

Para Tardif (2010), o contexto acadêmico é um ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores. A falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos tecnológicos são fatores apresentados pelos professores como sendo suas maiores dificuldades no exercício da docência. Tanto nas percepções subjetivas dos professores quanto nos fenômenos apresentados durante o ensino remoto, a carga de trabalho aumentou, não em relação ao número de horas, mas em dificuldade e em complexidade.

O exercício docente, segundo o autor, ficou mais difícil, sobretudo no plano emocional e cognitivo. Teve-se que reorganizar suas práticas docentes no ensino remoto emergencial, além de cuidar do emocional, passou a cuidar da relação afetiva com os alunos. O professor termina por assumir o desafio de ajudá-los em diversos fatores não afetivos como: a pobreza, dificuldade dos grupos, a idade dos alunos, dificuldade de acesso, entre outros, retirando-se do lugar da queixa, da expectativa do estudante pronto para aprender as teorias e transferindo a responsabilidade para si em reformular suas práticas “profissionais” de maneira que consiga atender os alunos em vulnerabilidade econômica.

Na busca por compreender o que está por trás do desinteresse dos estudantes, Saviani (2010) acentua, que o caráter dialético dos processos pedagógicos só pode ser compreendido numa proporção de totalidade da práxis. Nos convence de que a IES sozinha não resolve os problemas da educação, pois não é um acessório da sociedade, mas parte integrante da dinâmica e da prática social. Portanto, os problemas educacionais devem ser encarados pelo coletivo social que determina as necessidades sociais apresentadas na realidade educativa, o que se pode mudar é a lógica que a preside, como a articulação social entre os vários setores existentes da sociedade política e civil.

Segundo Libâneo (1994), quatro condições são imprescindíveis para a organização do exercício da docência como prática pedagógica: a) identificação dos conteúdos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos; b) organização didática desse mesmo conteúdo; c) planejamento do espaço/tempo didático; e d) suporte e experiência de práticas culturais institucionais. Percebe-se que para ele não basta o professor ensinar e acompanhar a distância a aprendizagem do aluno, é preciso comprometimento com essa aprendizagem. O autor reforça ainda o papel intencional do docente na construção da

Acredito sim, sendo que sempre devemos entender as dificuldades, por eles encontradas, que são adversas, as das aulas presenciais. (BDCC 04, Entrevista Semiestruturada - resposta Q25).

Sim. Porém, ainda assim houve evasão. Logo, é necessário aprofundar melhor as causas e efeitos da evasão, pois a prática docente é uma das causas, mas não a única ou a principal. (BDCC 05, Entrevista Semiestruturada - resposta Q25).

Sim, o fato de compreendermos as dificuldades é algo que propicia aos estudantes segurança e liberdade para comunicar com os docentes. (BDCC 16, Entrevista Semiestruturada - resposta Q25).

Tais relatos apontam que os participantes acreditam que suas práticas docentes propiciam a permanência dos estudantes, mas que não seja esse o único motivo pela evasão no curso. Observamos no depoimento do BDCC 5, que mesmo acreditando que as atividades pedagógicas desenvolvidas foram com intuito manter a permanência dos estudantes, mesmo assim houve evasão no período investigado. Isso significa que, ao longo do processo pedagógico, ensina-se e aprende-se conteúdos, mas também atitudes, como uma “disposição pessoal ou coletiva a atuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações”, ajuda a minimizar o índice de evasão (ZABALZA, 2000, p. 23).

As narrativas dos BDCCs 2, 4 e 16 possibilitaram esclarecer a força que tem o profissional docente e o impacto “positivo ou negativo” que este poderá causar na formação do estudante universitário quando falam de suas práticas educativas. Demonstram que as atitudes carregadas de elementos valorativos, vão se cristalizando nas práticas docentes e criando laços afetivos que propiciam aos estudantes segurança e liberdade para comunicar com os docentes e colocar para “fora” o motivo da ausência ou insatisfação pelo curso (ZABALZA, 2000).

A discussão dessa subseção permitiu evidenciar elementos caracterizados pelos sujeitos da pesquisa e referenciado pelos autores nesse estudo, como alguns dos fatores que levam à evasão e que analisaremos na próxima subseção a importância da mediação docente no desenvolvimento de atitudes e valores junto aos estudantes.

5.1 Percepção sobre a permanência no ensino remoto na voz dos professores bacharéis

Em sintonia com essa perspectiva descritiva sobre as práticas docentes e a busca pela permanência no curso, elaboramos o quadro 11 que reporta alguns fatores de evasão apontados pelos participantes e pela literatura escolhida para esta pesquisa, sendo:

Quadro 11 - Indicadores que levam à evasão segundo os docentes pesquisados.

FATORES DE EVASAO
✓ Apoio social e familiar;
✓ Questões econômicas;
✓ Estrutura e apoio da IES;
✓ Dificuldade para acompanhamento do conteúdo ministrado no curso;
✓ Desempenho acadêmico insatisfatório;
✓ Falta de integração social com os colegas e professores do curso;
✓ Escolha profissional e carreira;
✓ Deficiência didática dos professores;
✓ Falta de atenção (receptividade) dos professores do curso;
✓ Perspectiva pelo curso e o retorno financeiro insatisfatórios;
✓ Ingresso no curso por facilidade de vagas;
✓ Ausência de informações da IES ao aluno ingressante sobre o curso de Ciências Contábeis;
✓ Limite de vagas para os Programas de Assistência Estudantil e Permanência desenvolvidos pela UNEMAT/Cáceres no contexto da pandemia;
✓ Dificuldade de acesso à internet de qualidade;
✓ Dificuldade para conciliar atividades <i>online</i> (aulas, estudo, trabalhos, provas, etc.) com o cotidiano familiar;
✓ Corte orçamentário para manutenção dos programas e bolsas de assistência estudantil, etc.

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Esses indicadores comprovam que a evasão ocorre no início do curso e que pode ser decorrente das dificuldades com as tecnologias, a falta de entendimento dos enunciados, conteúdos programados e metodologias de estudos à distância (ALMEIDA, 2007; BOAS, 2015). Também ocorre no final do curso, pois muitos estudantes não se identificam com a área de formação e outros abandonam próximos ao período de conclusão do curso.

Por outro lado, tem a questão de alunos que se dividem entre o horário acadêmico e as horas de trabalho. A dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e o horário escolar é fator de suma importância na decisão de abandonar a faculdade.

Identificamos que isso acontece principalmente nos cursos diurnos e bacharelados. Segundo Jacob (2000), as principais causas da evasão são relacionadas às condições financeiras dos estudantes, à dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o de estudo, à ausência de vantagem imediata com a titulação, aos problemas familiares e ao curso desinteressante. Portanto, quando as obrigações profissionais entram em conflito com os compromissos dos estudos, são estes, que são adiados.

Essas diferentes situações apresentadas, nos faz repensar sobre as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas e implementadas nos cursos, se os conteúdos e demais aspectos de ensino estão possibilitando condições de conquistar credibilidade e respeito da turma, e possibilitando melhor envolvimento dos alunos em seus próprios aprendizados para que eles concluam a formação desejada e obtenham dados favoráveis para o mercado competitivo que estamos inseridos.

Considerando o cenário atual no qual “com a chegada súbita do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade” e apresenta resumidamente princípios básicos a serem seguidos pelo docente em um ambiente online como: a organização do ambiente digital, a comunicação, a seleção das tecnologias e a preparação e avaliação de atividades digitais.

A Resolução 029/2020 – CONEPE, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT que consiste em oferta de componentes curriculares na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), em seus Art. 8º diz que: “O discente poderá matricular-se no PLSE nos componentes curriculares equivalentes em que está matriculado no período letivo 2020/1, e traz os seguintes parágrafos:

§1º Em caso de aprovação, o componente curricular será registrado em seu histórico escolar e a matrícula no período 2020/1 será cancelada.

§2º Em caso de reprovação, esta não será registrada e a matrícula no período 2020/1 continuará ativa.

Em seu Art. 9º - *Para os discentes que não se matriculem em nenhum componente curricular ou que reprovarem em algum deles no PLSE fica garantido o término do período letivo 2020/1 e assim sucessivamente.*

Em síntese, as cláusulas apresentadas na PLSE, abre precedentes segundo os professores entrevistados para futuras desistências, uma vez que o parágrafo 2º do Art. 8º e o Art. 9º acima citados restabelece condições de reprovação para os discentes, mas que este não será “oficialmente” registrada e a matrícula no período letivo continuará ativa.

Ainda, e no mesmo sentido, é importante destacar que os aspectos relacionados a rotina acadêmica são mais relevantes na percepção dos profissionais entrevistados para que os alunos permaneçam no curso, nota-se que o contato eficaz com as partes envolvidas é fundamental para os bons resultados acadêmicos, aspectos relacionados a interatividade,

especificamente a utilização da plataforma de aprendizagem virtual também foi apontado como de extrema importância. Apontam como muito relevantes este aspecto para a manutenção dos alunos nas atividades do curso, denotando o aspecto de comunicação e a operacionalidade do sistema é muito importante para evitar a evasão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para a presente investigação consiste em analisar a partir da percepção dos professores investigados se as atividades docentes desenvolvidas no curso contribuem com a permanência dos estudantes na educação superior. Partindo dele, o estudo tratou de investigar, portanto, um conjunto específico de professores – os do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT, do *Campus* Universitário Jane Vanini, Cáceres/MT, e a percepção deles se as atividades da docência desenvolvidas no curso estão contribuindo para a permanência dos estudantes – no intuito de lançar luz e entender mais profundamente a questão a partir do que dizem, pensam e compreendem os próprios docentes.

Realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritiva, do tipo estudo de caso, em que definimos como caso a ser estudado a Prática docente do professor bacharel em Ciências Contábeis da UNEMAT/Cáceres e os desafios do ensino remoto, cujos sujeitos do semestre pesquisado se dispuseram a participar em 100% da investigação.

Decorrentes do objetivo geral, traçamos o caminho metodológico em cinco etapas, em que definimos ações a serem realizadas para responder nossa questão problema, desse modo, realizamos um balanço de produção científica, utilizamos a pesquisa bibliográfica, documental e a coleta de dados através de aplicação de questionário no *google forms*. Para a análise dos dados coletados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2006), estabelecendo categorias que emergiram após a coleta dos dados. Para auxiliar na análise, utilizamos o software *NVivo12*.

Para a construção desse processo investigativo, entrevistamos dezessete sujeitos que constavam no Lotacionograma dos Docentes do Curso de Ciências Contábeis – Semestre letivo 2021/2 e que foram denominados para a análise como Bacharel Docente do Curso de Ciências Contábeis, por meio da sigla BDCC, seguindo uma definição numérica de acordo com as respostas enviadas pelos sujeitos.

Contamos com a colaboração dos pesquisadores do Grupo de Pesquisa sobre Acesso e Permanência na Educação Superior (GPAPES), em que nos alicerçamos na construção de conhecimentos e experiências durante todo processo de pesquisa, que serviram de apoio e reforço nas etapas definidas para este estudo.

A primeira etapa consistiu em realizarmos um levantamento de produções acadêmicas já desenvolvidas com as temáticas Docência Universitária, Ensino Remoto, Tecnologia Digital e Permanência na Educação Superior, no Banco de dados da CAPES e verificamos

que muito ainda se tem a discutir e pesquisar sobre o ensino superior, os desafios do ensino remoto e relações com a permanência na educação superior. As pesquisas já realizadas com a temática demonstram que a docência universitária carece de aprofundamento nas pesquisas que abordam as políticas públicas que atuam na formação do docente universitário e, principalmente de políticas e práticas de permanência.

A segunda etapa foi o mapeamento da revisão bibliográfica no intuito de aprofundarmos teoricamente as principais temáticas estudadas na pesquisa. A primeira temática foi à Docência Universitária no contexto da pandemia, destacando como um movimento reflexivo e propositivo em torno da Educação Superior, a partir de autores, como: Araújo, Casanova e Almeida (2020), Cunha (1996; 2006; 2010), Dias Sobrinho, Frigotto, Kuenzer Ristoff, Saviani (2011) – Tardif (2010), Franco e Freire acerca das práticas docentes, entre outros. No que refere a Educação Híbrida e o ato de educar em tempos de distanciamento social em virtude do caráter emergencial e as novas formas de ensinar na educação superior, utilizamos: ABED (2011); Barcelos (2013); Bhabha (2010); Canclini (2003); Hall (2006) e Maia (1996) que discorrem sobre as novas tecnologias digitais. Ao analisar os diferentes conceitos dados pelos autores citados, foi possível compreender o processo de desenvolvimento da profissão e do ensino de contabilidade no Brasil, fundamentada no contexto sociocultural profissional da contabilidade que exerce forte influência nos modos de ser e de agir de contadores e professores de contabilidade.

A partir dessa sustentação teórica identificamos os processos formativos da docência dos professores de contabilidade da Unemat e o trabalho docente de professores no Ensino Superior, tecendo inter-relações com os saberes docentes na perspectiva de Tardif (2010). Também foram tratadas questões específicas para compreender o docente e o ensino de contabilidade articuladas com a perspectiva de Schön sobre o ensino prático-reflexivo para o exercício de profissões.

A terceira etapa consistiu em identificar, a partir dos dados coletados, organizados e estruturados, os significados que os professores investigados atribuem “à docência universitária de professores formadores de profissionais da contabilidade” e a “personalização do ensino do presencial ao ensino remoto” no contexto institucional em que se encontram exercendo a docência na pandemia. Para complementar os estudos sobre a docência universitária, a pesquisa, extensão e a gestão administrativa, fez-se necessário buscar suporte em Zabalza (2004), Behrens (2011) e Vasconcelos (2009) que vem tratar das atividades do docente universitário e do profissional liberal, que antes de se tornarem docentes,

constituíram-se bacharéis, e somente depois viram a oportunidade de se tornarem docentes universitários. Acabam articulando a teoria e a prática ao conciliar a atividade profissional liberal com a docência, característica entendida como um diferencial, pois eles levam a realidade da profissão para a sala de aula.

Dentre os motivos mencionados sobre como escolheram ambas profissões, a experiência parece ser o fio condutor para os processos de aprendizagem profissional - docente e não docente - dos investigados. Percebemos, nos depoimentos dos investigados sobre suas práticas docentes e a interface com o ensino remoto que há vantagens e desvantagens no processo de ensino e aprendizagem, quando é feito de forma remota. Uma vantagem bem citada, é a possibilidade de trabalhar em casa, de não “perder tempo” em relação aos deslocamentos para a IES. Em contrapartida, observamos que existem várias desvantagens pontuadas, desde acesso ao equipamento (computador), acesso à internet, plataformas de aprendizagem, até mesmo, a própria capacidade dos discentes em focar no conteúdo apresentado pelo professor, quando estão em suas casas.

É preciso considerar que o ensino remoto possui também alguns desafios quanto à utilização da internet e da multimídia em sala de aula. Dos sujeitos pesquisados 47% consideram que houve impacto positivo quanto o ambiente de home office (o que incluiu suas atividades domésticas) na realização das atividades durante o ensino remoto emergencial, 41% consideraram impacto negativo, 6% atribuíram impactos positivos e negativos e 6% consideraram negativo, justificando sua resposta “considero negativo, pois não possuo uma sala específica para este tipo de trabalho”.

Em relação a permanência na Educação Superior, tratada como a quarta etapa da pesquisa, nos leva a afirmar que autores como: Bargadi (2007), Casa Nova (2019), Tinto (2017) e Veloso (2000) já demonstravam preocupações com relação a permanência dos estudantes nas universidades públicas, argumentando que a ausência de políticas para a permanência do aluno no curso era um dos fatores que contribuía para a evasão. Complementando, Primão (2015) defende os programas de assistência estudantil como política viabilizadora de auxílios financeiros e, afirma ser um dos pilares que favorecem a permanência, que ações qualificadoras de ensino contribuem para que os estudantes consigam concluir o curso de origem. Contudo, identificamos que as ações de assistência estudantil dos Programas desenvolvidos pela UNEMAT, preocupou-se com o retorno presencial dos estudantes, criando o auxílio emergencial de retorno presencial e que, apesar do esforço feito pela instituição em desenvolver o programa visando a permanência dos alunos de graduação

nesse período de pandemia, ainda assim, o que se constatou, segundo as narrativas dos professores pesquisados, que o número de auxílios não atende a demanda da universidade, e que a grande maioria desses estudantes não foram contemplados por essas ações de assistência estudantil.

Por fim, ao analisarmos a quinta etapa que trata das práticas docentes desenvolvidas no curso com foco a permanência na Educação Superior. Na última e principal temática, buscamos embasamento Slomski, (2007), Silva (2009), Cunha (2006), Ferreira (2015), Zabalza (2004), que envolve essa questão, tanto sobre o campo contábil, quanto sobre outros campos profissionais, a LDBEN/1996, e também na LC nº 320/2008 que regulamenta o trabalho docente na UNEMAT. Percebemos, que a preocupação maior dos participantes, não estavam diretamente relacionadas ao uso das tecnologias digitais, mas na sua inserção no campo da aprendizagem de determinado conteúdo. E afirmam de forma positiva que a instituição preocupa-se com a permanência dos estudantes e que desenvolvem as atividades pedagógicas com intuito de estimular que esses alunos permaneçam motivados com a nova proposta de ensino.

Em síntese, esta pesquisa nos leva a afirmar que, cada vez mais esse cenário tem se agravado nos últimos tempos, não somente pela pandemia do coronavírus, mas também pela posição de ataque do atual governo brasileiro contra as universidades públicas que se manifesta nos constantes cortes de orçamentos. As instituições de ensino, vem enfrentando dificuldades para dar conta de suas demandas em vários âmbitos, principalmente, quanto à permanência dos estudantes na graduação e a manutenção dos programas e bolsas de assistência estudantil.

Assim concluímos que, na percepção dos docentes bacharéis, os fatores que podem contribuir com a permanência dos estudantes no curso são: o apoio social e familiar; questões econômicas; estrutura e apoio da IES; desempenho acadêmico satisfatório; eficiência na didática dos professores; informações necessárias da IES ao aluno ingressante sobre o curso, entre outros fatores.

E por fim, utilizando de uma frase célebre de um grande diplomata, escritor, jornalista e cientista, Benjamin Franklin, representando os sujeitos da pesquisa, o curso investigado e o sentimento que temos neste momento: *“Investir em conhecimento rende sempre os melhores juros”*, fica evidente a necessidade de defesa da universidade pública e democrática e que a sociedade se mobilize em favor da recomposição dos orçamentos das universidades públicas e da ampliação das condições não apenas de acesso, mas também de permanência dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. Censo EaD 2016. 2016. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 03 de abril. 2022.
- ABRANTES, M. G. L de; SOUSA, R. P. Formação continuada e conectivismo: um estudo de caso referente às transformações da prática pedagógica no discurso do professor. In: SOUSA, R. P et al. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.
- AZEVEDO, R. F. L. **Os profissionais da contabilidade**. IN: AZEVEDO, R. F. L. O profissional da contabilidade: desenvolvimento de carreira, percepções e seu papel social. São Paulo: Editora Senac, 2014.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção Docência em Formação).
- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em Cursos a Distância**: Validação de instrumento, fatores Influenciadores e Cronologia da Desistência. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- AMBIEL, R. A. M. (2016). Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. 1.ed. São Paulo, Hogrefe.
- _____ ; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, 2008.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso. 2015.
- BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação. 2007. 242 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacaoe>>. Acesso em: 15 de abril. 2022.
- BEHRENS, M. A.. Docência Universitária: formação ou improvisação? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set/dez, 2011.

BERGMANN, Luana. **Para se Aproximar da Realidade: um balanço da produção científica brasileira sobre a relação entre o público e o privado na educação, com foco no instituto ayrtton senna**. Dissertação de Mestrado UFSC, Florianópolis, 2009.

BOGDAN, Robert C & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: PT: Porto editora, 1994.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. 5ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BORGES, L. F. LIMA, E. G. S.. MALANGE, F. C. V. Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso. In: SOUZA, José Vieira. BOTELHO, Arlete de Freitas. GRIBOSKI, Cláudia Maffini (Orgs.). **Acesso e permanência na expansão da educação superior**. Campinas-SP: Ed. UEG, 2018.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas.

BRASIL, Ministério da Educação (2020). PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Recuperado de: [portaria nº 343, de 17 de março de 2020 - portaria nº 343, de 17 de março de 2020 - dou - imprensa nacional \(in.gov.br\)](#). Acesso em: 02 de fevereiro.2022

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 de fevereiro. 2022.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 de fevereiro. 2022.

_____. **Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494/77**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 02 de fevereiro. 2022.

_____. **Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 12. fevereiro. 2022.

_____. **Resolução CNE/CES 10/2004, de 16 de Dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 12 de março. 2022.

_____. **Decreto nº 87.497 de 18 de Agosto de 1982** - Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm. Acesso em: 12 de março. 2022.

_____. MEC - **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (RCNCBL)**. Disponível em: <http://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>. Acesso em: 13 de março. 2022.

_____. **CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <http://capesd.w.capes.gov.br/capesd/w/Teses>. Acesso em: 13 de março. 2022.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **História dos congressos brasileiros de contabilidade**. 2. ed. Brasília: CFC, 2012

_____. **PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 16 de março. 2022.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2003.

CASANOVA, Joana R.; ARAÚJO, Alexandre M.; ALMEIDA, Leandro S. **Dificuldades na adaptação acadêmica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior**. Revista E-Psi, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. Brasília, 2016.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira&Marin: Brasília - DF: CAPES: CNPq, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: democratização, acesso e permanência com qualidade. In: PAULA, Maria de Fátima Costa; LAMARRA, Norberto Fernández. (Orgs.). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011. p. 121-152.

FANFANI, Emilio Tenti. Elementos de Teoría y Análisis Histórico. Parte 1. CAMPO, Victor Manuel Gómez. In: **Universidad y Profesiones, Crisis y Alternativas**. Buenos Aires, Mino y Dávila, 1989.

FERREIRA, M. M. **Docência no Ensino Superior: Aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. São Carlos-SP, 2015.

_____; HILLEN, C. **Aprendizagem docente de professores de contabilidade no ensino superior**. IX Congresso AnpCont, Curitiba, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **Práticas pedagógicas e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (on-line), Brasília v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ciavatta Maria. Ramos, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GAMBOA, Silvio Ancizar Sánches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Campinas/SP, 2006.

GENTIL, Heloisa Salles. Experiências de estágios de licenciaturas: as relações entre universidade escola. In: GENTIL, Heloisa Salles. Michels, Maria Helena (orgs). **Práticas Pedagógicas: políticas, currículo e espaço escolar**. Araraquara. SP. Junqueira & Marin; Brasília. DF: Capes, 2011. p. 171 – 192.

GENTIL, Heloisa Salles. SANTOS, Graciele Marques dos. **Permanência na Educação Superior: ações da UNEMAT em discussão**. XXVI Seminário Nacional Universitas. UFMG: Belo Horizonte/BH, 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). Métodos de pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 17 de março. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2012

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8 Edição. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A Trajetória da Assistência Estudantil na Educação Superior Brasileira**. Revista 129.indb. Serv. Soc. São Paulo, n. 129. Maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285>>. Acesso em: 13 maio. 2022.

ISAIA, S. M. de A.. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGANANI, P.. **Docência na Educação Superior**, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, Vol. 5, 2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; FRANCO, Hilário; MARTINS, Eliseu. Currículo básico do contador: orientação técnica versus orientação humanística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DA ÁREA CONTÁBIL. São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1983.

JACOB, C. A. R. **A evasão escolar e a construção do sujeito / profissional em curso de Ciências Econômicas**. Três Rios, 2000, 76p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*. 2003; 4(10):.47-56. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323>> Acesso em: 20 abril. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LAFFIN, M. **De Contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 2002

LAPINI, V. C. **Panorama da formação do professor em Ciências Contábeis pelos cursos stricto sensu no Brasil**. 2012. 78 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Universidade de São Paulo-USP, Ribeirão Preto-SP, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOBO, M. B. de C. M.(2012). Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. Disponível em:http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em: 05 agosto. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO. Lei Complementar n° 534 de 07 de abril de 2014. Trata da alteração da LC 320/2008, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso, seus respectivos cargos e subsídios e dá outras providências. Disponível em: <http://www.unemat.br/leis/leis/50_lc_534_2014.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2022.

_____. **Lei Complementar n° 320 de 30 de junho de 2008**. Plano de Carreira dos Docentes da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <http://www.unemat.br/reitoria/assoc/docs/legislacao/lei_complementar_320_2008.pdf>. Acesso em: 02 de junho. 2022.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALANGE, Fernando Cezar Vieira; NOGUEIRA, P. S.; ZARDO, L. A. R. O acesso à Educação Superior Pública no Brasil sob ótica dos dados Nacionais. *REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.*, v. 13, p. 1-24, 2022.

MARION, José Carlos. **Contabilidade Empresarial**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Michelle Jordão; BOTELHO, Francisco Villa Ulhôa; SILVA, Ana Paula Costa. Educação a Distância: Contexto, Organização e Evolução na Educação Superior Brasileira. In: SOUSA, José Vieira de (org.). **Educação Superior: Cenário, impasses e propostas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARCELO GARCIA, C.. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MENDONÇA, A. W. P.C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2000, n.14, pp. 131-150.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles. Método para realização de revisão da produção acadêmica no Brasil: banco de tese da CAPES. **SemiEdu2010** - UFMT, Cuiabá-MT.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISAN; Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, Edgar, (Org.). **A Religação dos Saberes. O desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

MOROZ, Melania.; GIANFALDONI, Monica. H. T. A. **O processo de pesquisa: Iniciação**. 2ª ed. Brasília: Líder Editora, 2006.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI & JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Evasão e permanência dos estudantes de um curso de administração do sistema Universidade Aberta do Brasil: uma teoria fundamentada em fatos e na gestão do conhecimento. Florianópolis: UFSC, 2010.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa. Volume 47. Número: 166 (p. 1106 – 1133), 2017.

NÓVOA, António Sampaio da. Formação de Professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**/Michael Peters; tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte. Autêntica. 2000.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência Na Educação Superior Pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. 2. ed. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REIS, Diego dos Santos. **Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate**. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 23, n.1, p. 1-5, 2020.

RIBEIRO, T. R. C.; BITENCOURT, L. P.. **Balanco de Produção sobre Pedagogia Universitária, Docência Universitária e Formação Pedagógica dos Professores Universitários**. GT10 – Ed. Superior – Anais do SemiEdu - UFMT, 2016.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDBEN – da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós LDBEN**. Brasília: INEP, 2008. p. 39-50.

SANTOS, C. de F. S. dos. Formação Pedagógica: contribuições e desafios na docência universitária. **Anais... XI Anped Sul. Reunião Científica Regional Anped – UFPR – Curitiba/PR**, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010. v.1.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; MARTINS, Wilson Thomé Sardinha. **História do Pensamento Contábil: com Ênfase na História da Contabilidade Brasileira**. Curitiba: Juruá, 2006.

SOUSA, José Veira. **Avaliação e regulação na educação superior brasileira: concepção, natureza e finalidades**. In: CUNHA, Célio. SOUSA, José V. SILVA, M. A (Orgs) – Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações** – FEARP/USP, v. 1, n. 1, p. 87 - 103 set./dez. 2000.

SOARES, Sandra Regina. Formação de professores: reflexões sobre o currículo e a pedagogia no Brasil. In: Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E., & Teixeira, C. (Eds.) (2017). **Livro de atas do II Encontro internacional de formação na docência**, INCTE, 2017. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança. p. 45-54, 2017.

SOUZA, J. A. e; MENDONÇA, D. J. Considerações sobre formação pedagógica de docentes para o curso de Ciências Contábeis. **REGS**, Faculdade Eça de Queirós, nº 21, 2016.

SOUZA, R. P et al. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. 6ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.

UNEMAT, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis**. 1995.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2006**.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2008**.

_____, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Reestruturação em 2011**.

_____, **Histórico da UNEMAT**. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/index.php?pg=universidade&conteudo=1>>. Acesso em: 20 de junho, 2022.

_____, Portal da UNEMAT. **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação**. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=prppg&m=pos-graduacao>>. Acesso em: 20 junho, 2022.

_____, **Site do Curso de Ciências Contábeis do Campus de Cáceres**. 2014. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/contabeiscaceres/historico>>. Acesso em: 30 de junho, 2022.

_____. Portal da UNEMAT. **Pró-Reitoria de Ensino de Graduação**. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/?pg=universidade&conteudo=3>>. Acesso em: 02 de julho, 2017.

_____. **Resolução n° 007/2016-CONEPE**. Regula o acompanhamento das atividades nas Leis Complementares N° 320/2008 e N° 534/2014. Disponível em: <http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/3481_res_conepe_7_2016.pdf>. Acesso em: 05 de julho, 2022.

_____. **Resolução n° 029/2020-CONEPE**. Regulamenta sobre as normas a serem adotadas pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, enquanto perdurar a situação de pandemia pelo novo Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <

<https://cms.unemat.br/storage/documentos/bloco-documento-arquivo/m8mFz5WZEVp3eFt3f8PWrgLYy9xVIVXgTXfW36Ld.pdf>>. Acesso em 05 de julho. 2022.

_____. **Resolução nº 019/2013 - CONSUNI**. Cria o Programa de Assistência Estudantil – PAE da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 07 de julho. 2022.

UNISINOS, Pós-graduação Stricto Sensu em Ciências Contábeis. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-e-doutorado/ciencias-contabeis/presencial/sao-leopoldo>>. Acesso em: 05 de julho. 2022.

VARGAS, M. L. F. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG.2008**. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto, São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, N. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil**. Revista da Católica. Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/2015.5.d.18619>>. Acesso em: 15 de abril. 2022

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola, uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Docência Universitária na Educação Superior. In: **VI Simpósio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”** (INEP). Brasília, Dez/2005. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>>. Acesso em: 15 de março. 2022.

VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá 1985 a 1995/2**. Um processo de exclusão. 123 f. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

VIEIRA, K. V. M.; SOUZA, R. P. Objeto de aprendizagem empregado como recurso multimídia na microbiologia. In: SOUZA, R. P et al. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: Eduepb, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos** – 4 Ed., Porto Alegre: Editora: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. O discurso didático sobre as atitudes e valores no ensino. In: RILLO, Felipe (Coord.). **Atitudes e valores no ensino**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, p. 33 – 46. 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares**. 28ª Reunião anual da ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 07 julho. 2022.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa realizada pela mestrandia **Simone Toledo da Silva Oliveira**, no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres/MT. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Práticas docentes no ensino superior face aos desafios do ensino remoto e relações com a permanência na educação superior.

Responsável pela pesquisa: Simone Toledo da Silva Oliveira

Orientador: Fernando Cezar Vieira Malange

Endereço: Rua dos Coelho – Quadra: 22, 18 - Bairro: Cohab Nova. Cáceres-MT

Telefone para contato: (65) 9 9972-6228

Descrição da Pesquisa:

Propomos como objetivo geral da pesquisa: Compreender como as práticas docentes no ensino superior relativas ao ensino remoto podem contribuir no ensino-aprendizagem e manter a permanência dos estudantes na educação superior. Desse modo, propomos uma investigação a fim de conhecer a realidade dos docentes do Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) no Campus de Cáceres, e as atividades inerentes à docência na educação superior e a contribuição para a Permanência Universitária no contexto da pandemia.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como a prática do docente universitário do curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus de Cáceres/MT, e as atividades da docência universitária inerentes ao ensino remoto podem contribuir para manter a permanência dos estudantes na educação superior.

Metodologia

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa, com os procedimentos da pesquisa bibliográfica, documental e de campo (respeitando as exigências previstas

para o covid-19), tendo no percurso metodológico, a utilização de questionários (google forms) e entrevistas semiestruturadas com flexibilidade de modo que o sujeito entrevistado fale livremente. Para alcançarmos os objetivos propostos delineamos quatro momentos de pesquisa para a coleta de dados. E por fim, a realização de análise dos dados coletados através da criação de categorias, tendo como base interpretativa a análise de conteúdo.

Sujeito da Pesquisa

A escolha dos sujeitos que participarão desta pesquisa será feita de modo intencional, visto que os escolhidos terão que atender critérios específicos como pertencer ao quadro docente do Curso de Ciências Contábeis, da Universidade do Estado de Mato Grosso, do Campus de Cáceres, na situação funcional “Efetivo e contratado”, que tenham ministrado disciplinas, no período de 2021/2, com graduação em Cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, seja pela UNEMAT ou outras IES. O contato com os participantes dar-se-á através de convites feitos com antecedência, através de e-mails devido o período de pandemia, com o intuito de explicar os objetivos da pesquisa.

Serão excluídos da pesquisa os docentes que no momento da coleta de dados (entrevista semiestruturada) não tenham pertencido ao quadro docente, no período letivo de 2021/2, em casos de desistência relatados pelo próprio entrevistado, ou em caso de ocorrências pessoais (acidentes, viagens, ou outras eventualidades) que possam atrapalhar os sujeitos no momento da investigação. Desta forma, obtemos uma amostra de 17 (dezesete) bacharéis docentes em ciências contábeis.

Esclarecimentos

Será garantido no decorrer do processo de pesquisa o acesso aos dados coletados aos sujeitos nela envolvidos demonstrando com isso transparência nos procedimentos adotados e seriedade com relação ao trabalho desenvolvido. Os participantes poderão se desligar do projeto a qualquer momento do seu andamento. A identificação dos participantes não será exposta durante o projeto nem nas publicações do trabalho, garantindo assim o anonimato. Quaisquer recursos ou reclamações poderão ser encaminhados ao pesquisador responsável.

Reforço que a pesquisa será realizada de maneira *on-line*, obedecendo todos os critérios previstos para período emergencial decorrente do COVID-19, garantindo assim, a saúde tanto da pesquisadora, quanto dos participantes da pesquisa.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa

Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma os sujeitos, a instituição envolvida e sociedade em geral poderão apropriar-se resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da Prática Pedagógica do Docente da Educação Superior e a Docência Universitária no curso de bacharelado em Ciências Contábeis da UNEMAT – Campus de Cáceres/MT.

Os Riscos da Pesquisa

Considerando-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, porém todo o processo será dirigido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Como a coleta de dados será apenas para identificar a realidade da instituição foco em relação à prática dos professores atuantes no curso e as atividades docentes desenvolvidas por estes na pandemia, contribuem para a permanência universitária, acredita-se que esta não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e ou culturais aos sujeitos envolvidos. A identidade dos sujeitos será mantida em sigilo, já que não haverá identificação nos instrumentos de coleta de dados.

Período de participação

A referida pesquisa tem previsto em seu cronograma o segundo semestre letivo de 2021 (setembro a dezembro), para a realização do questionário google forms e a entrevista semiestruturada.

Estando assim de acordo, assinam o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido as partes envolvidas.

Cáceres/MT 22 de julho de 2021.

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Assinatura do sujeito: _____

Responsável pela Pesquisa: _____

SIMONE TOLEDO DA SILVA OLIVEIRA

Mestranda em Educação

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOCENTE

Título da Pesquisa: Práticas docentes no ensino superior face aos desafios do ensino remoto e relações com a permanência na educação superior.

Prezado (a) Docente:

Este questionário servirá de subsídio para minha dissertação, em que o objetivo é analisar a prática do docente universitário do curso de bacharelado em Ciências Contábeis e verificar como as atividades da docência universitária desenvolvida por estes, contribuem para a permanência na educação superior. Solicito que respondam as questões abaixo relacionadas com a maior atenção e seriedade possível. As informações serão trabalhadas de forma a não identificar os respondentes. Agradecemos desde já sua disponibilidade em colaborar, em que nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário.

Atenciosamente.

Simone Toledo da Silva Oliveira – Mestranda
Prof. Dr. Fernando Cezar Vieira Malange - Orientador

1. Com qual gênero você se identifica?

- Feminino.
- Masculino.
- Não-binário.
- Homem transexual.
- Mulher transexual.
- Travesti.
- Outros. Qual? _____

2. Qual a orientação sexual com qual você se identifica?

- Assexual.
- Bissexual.
- Homossexual.
- Heterossexual.
- Pansexual.
- Outro. Qual? _____

3. Qual é sua cor?

- Amarelo (a).
- Branco (a).
- Pardo (a).
- Preto (a).

4. Como você se autodeclara étnico-racialmente?

- Amarelo (a).
- Branco (a).
- Negro (a).
- Indígena. Qual etnia? _____

5. Qual é sua idade?

- 21 a 30 anos.
- Entre 31 a 40 anos.
- Entre 41 a 50 anos.
- Mais de 50 anos.

6. Qual é seu Estado Civil?

- Solteiro (a).
- Casado (a).
- Separado (a).
- Viúvo (a).
- Outro. Qual? _____

7. Você possui alguma deficiência que comprometa seu acesso à internet e/ou às tecnologias digitais?

- Sim.
- Não.

Se sim, qual: _____

- Deficiência física.
- Deficiência intelectual.
- Surdez.
- Surdocegueira.
- Baixa visão.
- Cegueira.

8. Você tem filho (a)?

- Não tenho.
- Tenho 1.
- Tenho 2.
- Tenho mais de 2.

9. Qual é a faixa de renda da sua família?

- Até 1 salário mínimo.
- De 1 a 2 salários mínimos.
- De 3 até 5 salários mínimos.
- De 6 até 10 salários mínimos.
- Mais de 10 salários mínimos.
- Não quero informar.

10. Sobre sua formação.

- Graduação - curso de: _____ IES: _____
- Especialização: _____ IES: _____
- Mestrado: _____ IES: _____
- Doutorado: _____ IES: _____
- Pós-Doutorado: _____ IES: _____

11. Há quanto tempo você trabalha na Educação Superior?

- Entre 0 e 2 anos.
- Entre 3 e 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 20 anos.
- Entre 21 e 30 anos.
- Mais de 30 anos.

12. Você está de acordo com a lecionação de disciplinas no formato remoto durante a pandemia?

- Sim.
- Não. Por quê? _____

13. Classifique seu acesso à internet de boa qualidade.

- Bom.
- Muito Bom.
- Ruim.
- Muito Ruim.
- Indiferente.

14. Como você classifica as suas habilidades na utilização de ferramentas digitais?

- Muito Boas.
- Boas.
- Ruins.
- Muito Ruins.
- Não tenho habilidades.
- Indiferente.

15. Quais dispositivos você possui para o acesso à internet?

- Desktop.
- Smart TV.
- Tablet.
- Smartphone.
- Notebook.
- Outros. Qual? _____

16. Os computadores e afins que você tem acesso são dispositivos utilizados apenas para o seu uso pessoal ou necessita compartilhá-los com outras pessoas?

- Compartilho com outras pessoas da família.
- Apenas para meu uso pessoal.

17. O seu ambiente de home office (o que inclui as suas atividades domésticas diárias) teve impacto nas atividades de ensino remoto emergencial?

- Impacto Positivo.
- Impacto Negativo.
- Não.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

18. A Universidade desenvolve alguma ação com o objetivo de contribuir com a permanência dos estudantes na Educação Superior? Quais?
19. De que forma a equipe gestora trabalha para manter a permanência universitária?
20. A Universidade desenvolveu algum sistema tecnológico ou treinamento específico para atender os docentes e dar suporte a esse ambiente virtual?
21. Durante sua prática docente, você realiza alguma atividade pedagógica específica em tempos de pandemia? Quais?
22. A Universidade acompanha essas práticas pedagógicas em relação a permanência na Educação Superior?
23. Na sua percepção docente, qual (ais) os desafios enfrentados durante as aulas remotas em relação ao aprendizado dos estudantes?
24. Quanto aos conteúdos previsto, a carga horária foi suficiente para você desenvolver suas práticas docentes?
- Menos de 20%.
- De 20% a menos de 40%.
- De 40% a menos de 60%.
- De 60% a menos de 80%.
- 80% ou mais.
-
25. Você acredita que a sua prática docente propicia a permanência dos estudantes?