

# COMPETÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E A INTENÇÃO E USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

## *PEDAGOGICAL AND DIDACTIC SKILLS OF ACCOUNTING FACULTY MEMBERS AND THE INTENTION AND USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS*

**EDVALDA ARAÚJO LEAL<sup>1</sup>**

*Universidade Federal de Uberlândia*

• <https://orcid.org/0000-0002-7497-5949>

[edvalda@facic.ufu.br](mailto:edvalda@facic.ufu.br)

**ROBERTA FERREIRA LOURENÇO**

*Universidade Federal de Uberlândia*

• <https://orcid.org/0000-0002-8773-0545>

[robertaf1511@gmail.com](mailto:robertaf1511@gmail.com)

**TAMIRES SOUSA ARAÚJO**

*Universidade Federal do Mato Grosso do Sul*

• <https://orcid.org/0000-0002-0926-151X>

[tamiresousa124@hotmail.com](mailto:tamiresousa124@hotmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo identificar as competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, desenvolveu-se um estudo de abordagem descritiva e metodologia quantitativa, com a aplicação de um questionário para uma amostra de 258 docentes de Ciências Contábeis, em todo Brasil, visando definir as características dos respondentes, quantificar as competências docentes seguindo o estudo de Zabalza (2003) e mensurar a adoção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem por meio do modelo da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT). Os dados demonstraram que os docentes entendem o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem e importância dele e que possuem o interesse de inserir tecnologias no processo de ensino em busca de uma melhora nos resultados. Porém, os relatos indicam que algumas instituições de ensino não oferecem o suporte adequado para o uso de ferramentas tecnológicas. Os resultados servem como base para gestores acadêmicos avaliarem o suporte técnico e a qualificação tecnológica disponibilizados e necessários para aprimorar a formação docente e, conseqüentemente, a educação.

**Palavras-chave:** Competências. Tecnologia Educacional. Docentes.

---

**Editado em português e inglês. Versão original em português.**

Artigo apresentado no XVII Congresso ANPCONT, em São Paulo/SP, de 29 de novembro a 01 de dezembro de 2023.

<sup>1</sup> **Endereço para correspondência:** Av. João Naves de Ávila, 2121 - 1F | Santa Mônica | 38408-100 | Uberlândia/MG | Brasil.

**Recebido em** 26/02/2024. **Revisado em** 27/03/2024. **Aceito em** 14/05/2024 pelo Prof. Dr. Rogério João Lunkes (Editor-Chefe). **Publicado em** 12/07/2024.

Copyright © 2024 RCCC. Todos os direitos reservados. É permitida a citação de parte de artigos sem autorização prévia, desde que identificada a fonte.

## ABSTRACT

*The present study aimed to identify the didactic-pedagogical competencies of Accounting faculty members and their intention to use educational technologies in the teaching-learning process. To achieve this, a descriptive study with a quantitative methodology was conducted, involving the administration of a questionnaire to a sample of 258 Accounting faculty members across Brazil. The study aimed to define respondent characteristics, quantify teaching competencies following Zabala's (2003) framework, and measure the adoption of technologies in the teaching-learning process using the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) model. The data demonstrated that faculty members understand the functioning and importance of virtual learning environments, and they express interest in integrating technologies into the teaching process to improve outcomes. However, reports indicate that some educational institutions do not provide adequate support for the use of technological tools. These findings provide a foundation for academic administrators to assess the technical support and technological qualifications necessary to enhance faculty development and, consequently, education as a whole.*

**Keywords:** *Competencies. Educational Technology. Faculty Members.*

## 1 INTRODUÇÃO

Com a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 no início de 2020, o mundo inteiro foi afetado, principalmente as instituições educacionais (Grossi et al., 2020). A partir desse período pandêmico, os profissionais da área da educação foram obrigados a ajustar as salas de aula para o formato virtual, juntamente com as técnicas de ensino. A tecnologia presente em sala de aula de forma opcional tornou-se a solução para resolver o problema do distanciamento social. A entrada obrigatória da tecnologia nesse cenário passou a exigir mais do docente no preparo das aulas e adoção de novas metodologias de ensino (Cruz et al., 2021).

Diante da pandemia, surgiram oportunidades para repensar o ensino superior. Como observado por Fogarty et al. (2020), o ensino de contabilidade on-line mostrou-se viável e de alta qualidade, destacando a disposição dos alunos em aceitar cursos sem interação presencial, sendo que, para isso, é necessária uma reavaliação do modelo das universidades e adaptação ao futuro 4.0 em que a tecnologia está presente. Casa Nova et al. (2022) apontam que os docentes foram forçados a adotar recursos tecnológicos durante a pandemia, o que gerou a necessidade de renovação das metodologias de ensino, como aprender a gravar aulas, fazer vídeos, organizar material no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), melhorar a qualidade dos *slides*, entre outros. Isto é, a tecnologia passou a ser a realidade do ambiente de ensino.

Dessa forma, a inserção da tecnologia no ambiente educacional exige dos professores uma preparação. Silva et al. (2021) ressaltam que o uso das novas tecnologias é, sem dúvida, uma temática importante para educação de todos os envolvidos, mas é preciso discutir a execução da prática e a disponibilidade de como tais recursos são apresentados, assim, no processo tecnológico é fundamental que exista uma boa relação educacional na utilização desses recursos para ocorrer uma aprendizagem adequada. Segundo os autores, “são questões que precisam ser articuladas de forma associada, voltada para a realização da sociedade, a qual os docentes estão inseridos” (Silva et al., 2021, p. 69).

Tendo em vista essa realidade, é essencial que todos os envolvidos com o sistema educacional acompanhem as mudanças e os avanços para que possam introduzir nas práticas pedagógicas docentes, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (Almeida, 2003). Nesse cenário, os docentes se veem desafiados, pois precisam desenvolver novas competências para o exercício da docência, sobretudo na Educação Superior (Cuervo et al., 2012).

Para Cruz et al. (2021, p. 994), a profissão docente é desafiadora, e exige atualizações constantes para “construir novos conhecimentos, saberes e competências para se adaptarem às mudanças sociais, tecnológicas, científicas, culturais, entre outras”. Em relação aos saberes e

competências docente, Tardif e Raymond (2000) apresentam que o saber docente é heterogêneo, englobando o trabalho em sala, o conhecimento e saber fazer, que são constituídos de diversas fontes. A abordagem desses autores sobre os saberes docentes vai além dos conhecimentos, é necessário possuir competências, habilidades e atitudes (Tardif & Raymond, 2000).

Nesse contexto, Pereira (2007) aborda que o professor universitário possui competências que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes agindo mutuamente para a atuação da profissão docente. Para o professor da área contábil não é diferente, ele precisa de atualização para elevar seus conhecimentos e habilidades para lidar com as mudanças e a tecnologia inserida em sala de aula. Para Zabalza (2003), competência é um conceito abrangente que abarca o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para que os indivíduos possam desenvolver diferentes atividades.

Os saberes, conhecimentos e competências necessárias à profissão docente, especificamente, ocupam lugar de destaque, visto que estão apoiados na premissa de que existe um conjunto de conhecimentos-base para os saberes do ensino (Cruz et al., 2021). Assim, é possível convalidar esses saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores.

Após o retorno às aulas presenciais, pós-período pandêmico, a tecnologia permanece nas salas de aula, como apoio importante no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho et al., 2021). Assim, a questão que norteia o presente estudo é: quais são as competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais? Nesse propósito, o objetivo da pesquisa é o de identificar as competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem.

O presente estudo se justifica na análise do perfil dos docentes atuantes nos cursos de Ciências Contábeis e identificação das competências didático-pedagógicas necessárias à docência. Zabalza (2003) defende que as competências devem abarcar o planejamento das aulas, a seleção e preparo dos conteúdos, comunicar-se e relacionar-se com os alunos, aplicar novas metodologias de ensino, pesquisar sobre o ensino e manejo das novas tecnologias. Quanto ao uso de tecnologias educacionais, torna-se relevante entender a adoção e uso pelos docentes no planejamento e organização das aulas. O estudo poderá contribuir com a literatura sobre a temática, já que há uma lacuna teórica sobre o tema.

O trabalho foi dividido em cinco seções. De início, esta introdução que descreve o tema, logo em seguida tem-se o referencial teórico, que apresenta as principais definições do assunto abordado e sua fundamentação. Posteriormente, é apresentada a metodologia utilizada para elaboração da pesquisa e, na sequência, os resultados apurados. Por fim, apresenta-se as considerações finais da pesquisa.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Competências e Saberes Docentes**

Segundo Cruz et al. (2021), a atuação docente exige uma formação continuada, visando a construção de novos saberes e conhecimentos que auxiliam o professor a enfrentar as mudanças e desafios da profissão. Tardif e Raymond (2000, p. 213) definem saberes profissionais docentes como “plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas”. Neste contexto, Fleury e Fleury (2001) entendem que ser professor exige um conjunto de competências profissionais, conhecimentos, habilidades e atitudes. Tardif e Raymond (2000) reforçam que a competência remete ao ‘saber-fazer’.

A Tabela 1 apresenta as competências requeridas à docência defendidas por Masetto (1998), Perrenoud (2000) e Zabalza (2003).

**Tabela 1**  
*Competências requeridas à docência*

| Autores          | Competências   |
|------------------|--|
| Perrenoud (2000) | 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.  |
| Zabalza (2003)   | 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (habilidades comunicativas); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe. |
| Masetto (1998)   | 1) competência em uma área do conhecimento; 2) domínio na área pedagógica; 3) competência na dimensão política.  |

Fonte: Baseado Puentes et al. (2009) e Masetto (1998).

Perrenoud (2000), Zabalza (2003) e Masetto (1998) elaboraram a classificação e a tipologia das competências profissionais do docente universitário; nelas os autores abordam e discutem as competências profissionais dos professores que exercem a docência no âmbito do ensino superior. Perrenoud (2000) apresenta que a avaliação é uma das competências necessárias para a formação docente, pois a sua administração visa investigar a progressão das aprendizagens e envolve observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem em uma abordagem formativa. As competências apresentadas por Zabalza (2003) são adotadas para a análise no presente estudo.

Quanto aos saberes necessários à docência na área contábil atribuídos aos professores-referência, Miranda et al. (2012) apontam que são, na percepção dos estudantes, a didática ou metodologia de ensino adotada, as atitudes e as qualidades pessoais do professor, como comprometimento, responsabilidade, dedicação e domínio do conteúdo que ensina e experiência como profissional da contabilidade (Miranda et al., 2012).

Neste contexto, Nogueira et al. (2012) investigaram o que os alunos entendem como sendo as qualidades pertinentes a um bom professor. Os resultados evidenciaram o conhecimento e a didática. Os autores confirmaram no estudo que os discentes dão importância ao relacionamento com os docentes, isto é, quando os professores buscam privilegiar um tratamento menos hierárquico entre eles, fazendo com que o professor atue como um parceiro no processo de aprendizagem. Ademais, os alunos levam em consideração como o professor faz uso das tecnologias no ensino (Nogueira et al., 2012).

Rezende e Leal (2013) avaliaram o grau de importância atribuída às competências dos docentes na perspectiva dos estudantes de Ciências Contábeis e realizaram a identificação das competências requeridas para os docentes. Os achados elegeram como as competências de maior relevância o domínio do conhecimento, a didática e a experiência de mercado para o exercício da docência no curso.

Bolzan e Vendruscolo (2021) analisaram o grau de esforço e a frequência de mobilização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul (RS). Com uma amostra de 243 professores e coordenadores de graduação presencial que ministram disciplinas no eixo da contabilidade, foi possível notar que esses professores e coordenadores possuem dificuldades para operacionalizar as competências docentes, como também na aplicação de conhecimentos de tecnologia da informação.

Os autores Zabolotny et al. (2022), em seu estudo, tiveram o objetivo de compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. Os achados indicam que há uma lacuna na

formação pedagógica dos professores investigados e que, em sua maioria, a construção dos saberes dos docentes da amostra ocorreu durante os trajetos de suas carreiras e vivências com seus mestres.

Verifica-se, também, a análise da formação docente na pós-graduação em Ciências Contábeis; Tempesta et al. (2022) investigaram os saberes que compõem a formação docente ofertada nestes cursos no Brasil, os autores identificaram que as quatro dimensões pesquisadas propostas pela literatura (didático-pedagógicos; técnico-científicos; humanos e práticas) aparecem de forma heterogênea entre os programas de pós-graduação em Contabilidade, sendo, na maioria dos casos, optativa aos futuros mestres e doutores. Indicam um vasto caminho a ser percorrido para adequada formação docente na área contábil brasileira (Tempesta et al., 2022).

Considerando os estudos apresentados, reconhece-se que, além dos saberes, os professores possuem competências que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. São requeridas competências que possam contribuir para a melhoria e qualidade do ensino em sala de aula. Dessa forma, tais competências conferem ao educador o compromisso de escolher a metodologia mais adequada para o ensino, com o intuito de contribuir para o processo ensino-aprendizagem, com vistas à formação profissional do estudante.

## **2.2 Ensino e Tecnologia**

Santos et al. (2020) apontam que com as novas tecnologias inseridas no meio educacional, um paradigma foi alterado: as formas de ensino. Assim, torna-se necessário novos meios de ensino-aprendizagem para que o discente tenha suporte para ser um profissional que atenda às novas necessidades do mercado. A educação continuada docente, que constrói novos saberes e competências profissionais, é responsável pela atualização a cada mudança de paradigma no ambiente educacional (Cruz et al., 2021).

As novas tecnologias inseridas no ensino dependem das competências profissionais do docente, sendo necessário a adequação às inovações educacionais. Pode-se definir inovação educacional como um conjunto de ideias, processos e as estratégias mais ou menos sistematizadas, por meio das quais se tenta introduzir e provocar mudanças nas práticas educativas atuais (Brighenti et al., 2015). Seu objetivo é fornecer ferramentas para ser competitivo no conhecimento em uma sociedade global que está em constante mudança, modificando concepções e as atitudes, aprimorando métodos e intervenções, transformando os processos de ensinar e aprender de acordo com a realidade (Brighenti et al., 2015).

No processo educacional, a tecnologia inserida em sala de aula é responsável por alterações no ensino. “O progresso tecnológico é notável [...] as fronteiras e os limites para a produção do conhecimento estão cada vez menores em decorrência das sofisticadas formas de comunicação, as quais são determinadas pelas tecnologias digitais” (Gonçalves & Kanaane, 2021, p. 257).

Nesse cenário, o processo de ensino-aprendizagem de todo ensino foi alterado. Não foi diferente para a graduação em Ciências Contábeis. O ensino de contabilidade com o uso de TICs melhorou os processos de ensino-aprendizagem, sendo necessário um maior conhecimento docente quanto às tecnologias. Nesse sentido, considera-se que é necessário superar a abordagem de ensino baseada na mera transmissão de conhecimento e avançar para o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes que permitem que vários recursos estejam disponíveis, a fim de alcançar o aprendizado significativo (Nganga & Leal, 2017).

As TICs, em termos de distribuição de sistemas de conteúdo e comunicação, têm relações sociais profundamente transformadas. Isso permitiu que os espaços de interação fossem redefinidos, agora acontecendo em qualquer hora e lugar (Santos et al., 2020). Porém, atualmente, nem todos os alunos têm acesso pessoal às ferramentas digitais; uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentada pelo Valor Econômico em setembro de 2022, evidenciou que, em 2021, quase 95% dos estudantes de escolas públicas não tinham acesso à internet (Rosa & Carneiro, 2022).

Korelo et al. (2010) apresentam, em sua pesquisa, que as tecnologias mais rotineiras abordadas no cenário educacional são: multimídia, laboratório de informática, portais das instituições de ensino superior (IES), lousa eletrônica e telessala. Ainda salientam que as tecnologias são bem aceitas pelos discentes apesar das limitações em atualização das mesmas. As limitações podem ser evidenciadas na pesquisa disponibilizada pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel, 2023), em que no final de 2022 cerca de 9,5 mil escolas não possuíam acesso à internet, outras 46,1 mil não dispunham de laboratórios de informática. Assim, novos desafios são identificados no sistema educacional em todos os seus níveis.

De toda forma, acredita-se ser essencial que estratégias de integração do conhecimento sejam adaptadas e que a alternativa e uso complementar de modernas e atuais ferramentas tecnológicas sejam incorporadas ao contexto educacional e ao processo de ensino-aprendizagem.

Com a tecnologia, o processo de aprendizagem foi alterado. Nagib (2018) afirma que a visão para a educação no século XXI destaca o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, considerando de grande importância a gestão de estratégias de aprendizagem que permita-lhes enfrentar com sucesso as exigências de seus estudos e as demandas do trabalho, tornando-se eixos ativos e proativos na sociedade.

Moraes (2013) aponta que a aceitação e adoção de uma nova tecnologia gera incertezas nas pessoas e nos tomadores de decisões, pois há um processo de aceitação de novas tecnologias. Venkatesh et al. (2003) desenvolveram o modelo da Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT), visando apresentar as características que podem influenciar o indivíduo a adotar ou não uma nova tecnologia em suas atividades.

Salles et al. (2020) explicam que o modelo UTAUT foi elaborado, inicialmente, com base em corporações privadas, mas que hoje é adaptado e utilizado em diversas áreas de pesquisas. O uso do modelo em pesquisas da área de educação, especificamente contábil, está crescendo (Albertin & Brauer, 2012; Jesus et al., 2021; Meirelles & Longo, 2014). A entrada obrigatória da tecnologia no cenário educacional passou a exigir mais do docente e, com isso, iniciou-se um processo de investigação da aceitação de tecnologia (Cruz et al., 2021).

Nogueira et al. (2017) apresentam que o modelo UTAUT possui quatro dimensões: expectativa de desempenho, expectativa de esforço, influência social e condições facilitadoras. A pesquisa ainda discorre que fatores como gênero, idade, experiência e voluntariedade de uso podem influenciar como moderadores do modelo UTAUT.

Venkatesh et al. (2003, p. 447) definem a dimensão expectativa de desempenho como o “grau em que uma pessoa acredita que o uso do sistema irá ajudá-la a melhorar o seu desempenho no trabalho”. O autor defende que a expectativa de desempenho é considerada um fator preditor de intenção de uso (Venkatesh et al., 2003). A dimensão expectativa de esforço está relacionada ao nível de facilidade, clareza e compreensão ao utilizar o sistema (Davis, 1989). O autor aborda que, quando há vários sistemas disponíveis, o que for mais fácil, será o mais utilizado.

A dimensão Influência social pode ser percebida “pelo grau em que uma pessoa entende que os outros acreditam que ela deva usar o sistema” (Nganga, 2015, p. 71). Basicamente, seria o nível de influência de outras pessoas em relação à utilização de um novo sistema por determinado indivíduo (Nganga, 2015). Por fim, a dimensão das Condições facilitadoras está relacionada com o grau de entendimento do indivíduo em relação à infraestrutura e técnica de apoio para o uso do sistema, evidenciando se o indivíduo tem ou não recursos para utilizar o sistema (Nganga, 2015).

Torna-se relevante declarar que o modelo UTAUT foi utilizado no presente estudo para mensurar a intenção de uso dos docentes na adoção de tecnologias educacionais.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa classifica-se como descritiva e a abordagem é quantitativa. O procedimento adotado para a coleta de dados foi o levantamento com a aplicação de questionário. O instrumento foi organizado em três partes: a primeira com informações para caracterizar os respondentes; na segunda etapa foi disponibilizado assertivas sobre as competências docentes, com base em Zabalza (2003) complementadas com as competências indicadas por Perrenoud (2000); e na terceira etapa foi apresentado questões sobre a adoção de tecnologias, considerando o modelo UTAUT proposto por Venkatesh et al. (2003). A Tabela 2 apresenta as assertivas relacionadas às competências investigadas e os fatores que afetam a adoção de tecnologias utilizadas no questionário.

**Tabela 2**

*Competências didático-pedagógicas e Fatores que influenciam a Adoção de Tecnologias*

| <b>Código Questão</b> | <b>Assertivas – Competências</b>   |
|-----------------------|--|
| C1                    | Antes de iniciar uma disciplina desenvolvo o planejamento da disciplina, definindo o objetivo pedagógico conforme os conteúdos programáticos.  |
| C2                    | Planejo as atividades que estão previstas para serem realizadas durante o oferecimento da disciplina que irei ministrar.   |
| C3                    | Antes do início do oferecimento disciplina, procuro conhecer as características dos alunos matriculados (quantidade, idade, sua qualificação anterior, dentre outros aspectos).                        |
| C4                    | No decorrer da disciplina busco incluir conteúdos complementares ao programa que sejam aplicáveis na prática profissional do futuro contador.  |
| C5                    | Conheço diferentes métodos de avaliação e aplico no decorrer das aulas, envolvendo avaliações diferenciadas conforme o conteúdo trabalhado.  |
| C6                    | Analiso o conteúdo programático das disciplinas conforme o tempo, recursos disponíveis e acessíveis aos estudantes.  |
| C7                    | Adoto uma comunicação didática e acessível para a compreensão dos estudantes.  |
| C8                    | Conheço as metodologias ativas de ensino, como: estudos de caso; <i>storytelling</i> ; <i>role-play</i> ; painel integrado; grupo de observação x verbalização.  |
| C9                    | Tenho adotado tecnologias educacionais nas disciplinas que ministro, como: uso de ambientes virtuais de aprendizagem; aplicação de ferramentas tecnológicas, ferramentas tecnológicas para avaliações. |
| C10                   | Conheço os conteúdos e formato das avaliações institucionais (exemplos: Enade, Exame CFC) e os aspectos que compõem tais avaliações.   |
| C11                   | Aplico diferentes metodologias de ensino em sala de aula (exemplos: estudos de caso; debates, seminários; dinâmicas, aulas expositivas dialogadas).  |
| C12                   | Ministro aulas sobre temas relacionados à minha área de formação.  |
| C13                   | Já enfrentei desafios que envolvem a docência (salas de aula cheias, turmas reduzidas, diferentes perfis de alunos, infraestrutura disponível etc.).   |
| C14                   | Adoto metodologias de ensino que promovem o desenvolvimento da visão mais crítica e reflexiva dos estudantes sobre a temática e aplicação prática.   |
| <b>Código Questão</b> | <b>Assertivas – Adoção de Tecnologias</b>  |
| AT1                   | O quanto você utiliza esta categoria em suas aulas presenciais?  |
| AT2                   | O quanto você pretende utilizar esta categoria em suas aulas presenciais?  |
| AT3                   | O quanto você concorda que o uso desta categoria de tecnologia em sala de aula se faz útil na construção do conhecimento contábil?   |
| AT4                   | O quanto você concorda que o uso desta categoria de tecnologias no ensino de contabilidade colabora com a dinâmica em sala de aula?  |
| AT5                   | O quanto você concorda que seja habilidoso com o uso desta categoria de tecnologias para ensino em contabilidade?  |
| AT6                   | O quanto você concorda que os estudantes preferem o uso desta categoria de tecnologias no ensino de contabilidade?   |
| AT7                   | O quanto você concorda que o ambiente no qual está inserido influencia seu comportamento para uso desta categoria de tecnologias no ensino de contabilidade?   |
| AT8                   | O quanto você concorda que possui recursos necessários para aplicar esta categoria de tecnologias no ensino de contabilidade?  |

|      |  |
|------|--|
| AT9  | O quanto você concorda que a instituição de ensino na qual trabalha promove os recursos necessários para aplicar esta categoria de tecnologias no ensino de contabilidade?                                 |
| AT10 | O quanto você concorda que possui o suporte necessário da instituição de ensino e/ou de estudantes para colaborar em dúvidas quanto ao uso desta categoria de tecnologias voltadas para o ensino contábil? |

Fonte: Adaptado de Zabalza (2003); Perrenoud (2000) e Venkatesh et al. (2003).

Os respondentes deveriam atribuir uma nota de 0 a 10 para cada assertiva, conforme seu grau de discordância ou concordância com a proposição. Quanto mais próxima a nota fosse de 0, menor o grau de concordância com aquilo que estava descrito em cada afirmação. Da mesma forma, quanto mais próxima a nota fosse de 10, maior o grau de concordância com a assertiva apresentada.

Antes da aplicação do questionário foi realizado o pré-teste com cinco docentes da área contábil para analisar a compreensibilidade. Foram sugeridos alguns ajustes e acatados para melhor entendimento do instrumento pelos participantes.

Para aplicação do instrumento de coleta de dados, foi criado um banco de dados com os seguintes passos: 1º) foi realizado o levantamento no site e-MEC de todos os cursos em Ciências Contábeis públicos vigentes no Brasil; 2º) os sites das instituições de ensino que oferecem o curso de Ciências Contábeis foram acessados para coleta de e-mail dos docentes; e 3º) foi criado o banco de dados o nome dos docentes, instituição e e-mail. O instrumento foi enviado via e-mail com o convite para a pesquisa e envio do *link* do questionário.

Conseguiu-se o contato de 1276 docentes, o que representa a população do estudo. A coleta de dados foi realizada entre o período de 5 de janeiro a 10 de março de 2023 e o questionário foi disponibilizado na plataforma Google Docs. A amostra da pesquisa foi composta por 258 respondentes, com representantes das cinco regiões do país.

Para a análise dos dados coletados, utilizou-se a análise descritiva e a análise fatorial exploratória. Segundo Fávero et al. (2009), a análise fatorial exploratória consiste em uma técnica multivariada de interdependência, cujo objetivo é condensar as relações observadas entre um conjunto de variáveis que se relacionam, a fim de encontrar fatores comuns. Para essa pesquisa, o teste foi utilizado para analisar as competências didático-pedagógicas dos docentes considerando Zabalza (2003) e a intenção e uso de tecnologias pelo modelo UTAUT proposto por Venkatesh et al. (2003).

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 3 apresenta os dados referentes à caracterização dos docentes participantes da pesquisa. É possível notar que a maioria dos respondentes é do sexo masculino, correspondendo a 55,4% do total. Já com relação à idade, a maioria se concentra na faixa de 40 a 50 anos.

**Tabela 3**

*Caracterização dos respondentes*

| Variável | Possibilidade de resposta | Quantidade (%) |
|----------|---------------------------|----------------|
| Gênero   | Feminino                  | 44,6           |
|          | Masculino                 | 55,4           |
| Idade    | Até 30 anos               | 5,43           |
|          | de 31 a 35 anos           | 12,79          |
|          | de 35 a 40 anos           | 14,73          |
|          | de 40 a 45 anos           | 17,44          |
|          | de 45 a 50 anos           | 20,16          |
|          | de 51 a 55 anos           | 14,34          |
|          | Acima de 55 anos          | 15,12          |
| Região   | Norte                     | 6,20           |
|          | Nordeste                  | 18,22          |
|          | Centro-Oeste              | 15,50          |
|          | Sudeste                   | 31,40          |

|   |  |       |
|---|--|-------|
|   | Sul                                    | 28,68 |
| Estado civil                                    | Casado                                 | 59,30 |
|   | Solteiro                               | 22,48 |
|   | Divorciado                             | 8,53  |
|   | União Estável                          | 9,69  |
| Formação Acadêmica                              | Ciências Contábeis                     | 89,92 |
|   | Administração                          | 4,26  |
|   | Adm. e Ciências Contábeis              | 1,16  |
|   | Outros (Economia, Direito, Engenharia) | 4,65  |
| Vínculo Empregatício                            | 20 Horas                               | 6,59  |
|   | 40 Horas                               | 10,85 |
|   | Dedicação Exclusiva                    | 75,19 |
|   | Professor Substituto                   | 5,81  |
| Tempo de atuação na docência                    | Até 1 ano                              | 14,34 |
|   | de 1 a 5 anos                          | 9,69  |
|   | de 5 a 10 anos                         | 13,57 |
|   | de 10 a 15 anos                        | 16,67 |
|   | de 15 a 20 anos                        | 20,54 |
|   | de 20 a 25 anos                        | 12,79 |
| Tempo de atuação na docência Ciências Contábeis | Acima de 25 anos                       | 12,40 |
|   | Até 1 ano                              | 13,57 |
|   | de 1 a 5 anos                          | 13,18 |
|   | de 5 a 10 anos                         | 14,34 |
|   | de 10 a 15 anos                        | 19,38 |
|   | de 15 a 20 anos                        | 18,60 |
|   | de 20 a 25 anos                        | 10,47 |
|   | Acima de 25 anos                       | 10,47 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Também é possível observar que a maioria dos participantes é das regiões Sudeste e Sul, os quais se destacam com 31,40% e 28,68%, respectivamente. Quanto à formação acadêmica, 89,92% possuem formação em Ciências Contábeis e 75,19% são docentes com dedicação exclusiva. Já em relação ao tempo de atuação na docência, 37,21% afirmaram ter de 10 a 20 anos, bem como o tempo de atuação na docência em Ciências Contábeis, sendo um total de 37,98%.

#### 4.1 Competências Didático-Pedagógicas dos Docentes e Adoção de Tecnologias

Conforme mencionado na seção da metodologia, no instrumento de pesquisa, após a caracterização dos docentes, foram analisadas as competências didático-pedagógicas requeridas para a atuação docente e os fatores que afetam a adoção de tecnologias. A Tabela 4 evidencia a análise descritiva das assertivas apresentadas aos docentes com o propósito de compreender as competências requeridas para a atuação docente.

**Tabela 4**

*Competências didático-pedagógicas dos docentes*

| Código Questão | Média Geral |
|----------------|-------------|
| C1             | 9,52        |
| C2             | 9,31        |
| C3             | 6,28        |
| C4             | 8,64        |
| C5             | 8,12        |
| C6             | 9,06        |
| C7             | 9,17        |
| C8             | 7,42        |

|     |      |
|-----|------|
| C9  | 7,65 |
| C10 | 8,89 |
| C11 | 8,89 |
| C12 | 8,51 |
| C13 | 9,49 |
| C14 | 9,33 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se médias elevadas para a maioria das competências pesquisadas, evidenciando a relevância da adoção das competências didático-pedagógicas pelos docentes pesquisados. Verificou-se uma menor média referente aos docentes buscarem conhecer as características dos alunos matriculados como: idade, qualificação anterior, entre outros aspectos envolvendo, por exemplo, o conhecimento prévio do conteúdo da disciplina que será ministrada (C3). Tal diagnóstico torna-se relevante para auxiliar na escolha dos métodos a serem aplicados nas aulas e para o desenvolvimento do processo de avaliação.

Quanto conhecer metodologias ativas de ensino e a adoção de tecnologias educacionais, também ficaram com médias menores que as outras competências investigadas (7,42% e 7,65%, respectivamente). As metodologias ativas são “estratégias pedagógicas para criar oportunidades de ensino nas quais os alunos passam a ter um comportamento mais ativo, envolvendo-os de modo que eles sejam mais engajados” (Valente et al., 2017, p. 464). Essas se apresentam como uma alternativa ao modelo de ensino tradicional, baseando-se em “formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29).

Analisou-se, também, o nível de adoção de tecnologias no processo educacional e os fatores que afetam tal adoção. A Tabela 5 apresenta os resultados descritivos sobre a adoção de tecnologias educacionais. É importante ressaltar que a tecnologia analisada foi a do ambiente virtual de aprendizagem, considerando que o mesmo é utilizado pelos docentes e estudantes para realizarem troca de materiais e manter a interação com o suporte da tecnologia.

**Tabela 5**  
*Adoção de tecnologias no processo educacional*

| Código Questão | Média Geral |
|----------------|-------------|
| AT1            | 8,64        |
| AT2            | 7,42        |
| AT3            | 8,23        |
| AT4            | 8,48        |
| AT5            | 8,55        |
| AT6            | 7,39        |
| AT7            | 8,24        |
| AT8            | 7,37        |
| AT9            | 6,98        |
| AT10           | 6,76        |

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à utilização de tecnologias no processo educacional, observa-se que as menores médias estão relacionadas ao quanto a instituição de ensino promove os recursos necessários para aplicar esta categoria (ambiente virtual de aprendizagem) e o quanto os docentes avaliam receber suporte necessário da instituição de ensino para o uso da referida tecnologia. As médias foram, respectivamente, 6,98% e 6,76%.

Na percepção de Moran (2018, p. 11), as tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, pois “é cada vez mais importante a comunicação entre pares, dos alunos entre si,

trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente”. O que reforça a importância da adoção de tecnologias no processo ensino-aprendizagem, que poderá contribuir para o bom desempenho dos estudantes.

## 4.2 Análise Fatorial Exploratória

Para caracterizar as competências didático-pedagógicas dos docentes e a adoção de tecnologias no processo educacional, aplicou-se a análise fatorial exploratória. Primeiramente, o teste foi realizado para as 14 assertivas relacionadas às competências didático-pedagógicas dos docentes dispostas no questionário aplicado pela pesquisa. Na primeira rodada, foram eliminadas as assertivas 3, 4 e 13, devido à baixa carga fatorial gerada.

A escolha pela análise fatorial exploratória se deve ao fato de buscar sintetizar as assertivas pesquisadas em função das suas similaridades (Fávero et al., 2009). Foi analisado o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de esfericidade de *Bartlett*, recomendados para averiguar a adequação do uso da análise fatorial. O KMO encontrado foi de 0,827, revelando-se apropriado para a aplicação do teste. Na Rotação Varimax utilizada para agrupar as variáveis e quantificar os fatores, foi possível identificar quatro fatores, apresentados na Tabela 6. Constatou-se que esses quatro fatores explicaram 68,73% da variação total dos dados. Importante destacar que todos os itens listados na referida tabela obtiveram cargas fatoriais superiores a 0,5, o que implica que elas são estatisticamente significativas (Hair et al., 2009).

**Tabela 6**

*Análise fatorial – Competências didático-pedagógicas dos docentes*

| Itens/Indicadores/Competências    | Fatores/Dimensões |       |       |       |
|-----------------------------------|-------------------|-------|-------|-------|
|                                   | 1                 | 2     | 3     | 4     |
| C05                               | 0,82              |       |       |       |
| C08                               | 0,66              |       |       |       |
| C09                               | 0,78              |       |       |       |
| C12                               | 0,73              |       |       |       |
| C10                               |                   | 0,98  |       |       |
| C11                               |                   | 0,98  |       |       |
| C01                               |                   |       | 0,81  |       |
| C02                               |                   |       | 0,77  |       |
| C06                               |                   |       | 0,61  |       |
| C07                               |                   |       |       | 0,59  |
| C14                               |                   |       |       | 0,83  |
| Autovalores ( <i>Eigenvalue</i> ) | 31,25             | 15,85 | 12,30 | 9,31  |
| % Variância Explicada             | 22,02             | 18,05 | 16,59 | 12,05 |
| % Variância Acumulada             | 22,02             | 40,07 | 56,67 | 68,72 |
| Alfa de Cronbach                  | 0,923             | 0,845 | 0,915 | 0,862 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Para analisar a confiabilidade do instrumento (questionário), aplicou-se o teste de consistência interna denominado Alfa de Cronbach, com o propósito de examinar a correlação entre as respostas do levantamento considerando a análise das informações coletadas dos participantes da pesquisa. Observa-se que os quatro fatores obtiveram coeficientes superiores a 0,7, indicando um ótimo grau de confiabilidade das variáveis investigadas (Hair et al., 2009).

O fator 1 foi nomeado ‘Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino e Aplicação de Novas Tecnologias’. As variáveis agrupadas neste fator explicaram 22,02% da variação total dos dados, evidenciando que as altas cargas fatoriais apresentam maior concordância dos docentes com as assertivas apresentadas, no que se refere às competências didático-pedagógicas dos mesmos. Visto que o processo de avaliação é importante para que se tenha sucesso no ensino-aprendizagem dos discentes, Perrenoud (2000) coloca a

avaliação como uma competência necessária à formação docente, pois a administração dessa visa investigar a progressão das aprendizagens e envolve observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem em uma abordagem formativa, como também fazer balanços periódicos acerca das competências dos futuros professores e tomar decisões sobre a progressão do ensino.

O fator 2 é denominado ‘Competências na Aplicação de Metodologias de Ensino e Conhecimento de Avaliações Institucionais Externas’. As variáveis agrupadas neste fator evidenciaram altas cargas fatoriais e explicaram 18,05% da variação dos dados. Nesse sentido, verifica-se que o docente possui competências que auxiliam na aplicação de diferentes metodologias de ensino em sala de aula. A metodologia de ensino que os docentes utilizam em suas aulas tem o intuito de transmitir os conteúdos aos estudantes e se caracterizam enfaticamente pelas aulas expositivas e demonstrações que os docentes realizam nessas aulas. De acordo com Behrens (2013, p. 43), “a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender. Referendada por uma visão cartesiana, a metodologia fundamenta-se em quatro pilares: escute, leia, decore e repita”.

O fator 3 foi nomeado ‘Competências de Planejamento e Preparação de Conteúdo’. As variáveis agrupadas neste fator evidenciaram altas cargas fatoriais e explicaram 16,59% da variação dos dados. Nesse sentido, percebe-se que os docentes são capazes de desenvolver competências que lhes auxiliarão em seu trabalho enquanto educador, o que envolve além do conhecimento específico a ser compartilhado com os alunos, também os aspectos didático-pedagógicos relacionados ao planejamento. Para Almeida (2003), o planejamento do processo de ensino-aprendizagem precisa levar em consideração a concepção pedagógica do professor, o suporte da equipe multidisciplinar, os serviços oferecidos aos estudantes, o perfil do estudante, os recursos didáticos, o currículo, os planos de ensino, os princípios e as diretrizes desse processo.

Já o fator 4 foi denominado ‘Competências de Comunicação, Adoção de Novas Metodologias e Reflexão’. Esse fator explicou 12,05% da variação dos dados e as variáveis indicaram que os docentes possuem as competências relacionadas à boa comunicação e propícios à adoção de novas metodologias de ensino. Vasconcelos (2009) ressalta que o desenvolvimento de competências de comunicação é um aspecto importante no dia a dia do professor, visto que o processo de ensino depende, especialmente, de uma comunicação eficaz, pois se ocorrer falhas no processo de comunicação, pode haver dificuldades por parte dos alunos na assimilação dos conteúdos abordados pelo professor.

Os achados evidenciados apontam que os docentes participantes da pesquisa reconhecem a importância das competências didática-pedagógicas e a relevância delas para o processo ensino-aprendizagem.

Foi realizada, na segunda etapa, a análise fatorial exploratória para agrupar por similaridade as variáveis de intenção e uso de tecnologias no processo educacional. Conforme já mencionado, utilizou-se neste estudo o modelo UTAUT proposto por Venkatesh et al. (2003). As variáveis do modelo abrangem quatro dimensões/construtos: expectativa de desempenho, expectativa e esforço, influência social e condições facilitadoras.

Para aplicar a análise fatorial exploratória foi analisado o KMO que representa 0,817, revelando-se apropriado para a aplicação do teste. A Tabela 7 apresenta a Rotação Varimax que identificou dois fatores que explicaram 67,62% da variação total dos dados.

**Tabela 7**

*Análise fatorial – Adoção de tecnologias no processo educacional*

| Itens/Indicadores/Adoção Tecnologias | Fatores/Dimensões |       |
|--------------------------------------|-------------------|-------|
|                                      | 1                 | 2     |
| AT2                                  | 0,63              |       |
| AT3                                  | 0,79              |       |
| AT4                                  | 0,83              |       |
| AT5                                  | 0,89              |       |
| AT6                                  | 0,68              |       |
| AT7                                  | 0,63              |       |
| AT8                                  |                   | 0,78  |
| AT9                                  |                   | 0,91  |
| AT10                                 |                   | 0,91  |
| Autovalores ( <i>Eigenvalue</i> )    | 50,47             | 17,15 |
| % Variância Explicada                | 39,36             | 28,26 |
| % Variância Acumulada                | 39,36             | 67,62 |
| Alfa de Cronbach                     | 0,873             | 0,810 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que o teste de Alfa de Cronbach para os fatores apresentou coeficientes superiores a 0,7, indicando o grau de confiabilidade exigido para a análise proposta.

Analisando a Tabela 6, o fator 1 foi nomeado ‘Intenção e Uso de Tecnologias envolvendo a Expectativa de Desempenho e de Esforço e a Influência Social’. Esse fator explicou 39,36% da variação dos dados, indicando que os docentes possuem a intenção e uso de tecnologias, neste estudo denominado ambiente virtual de aprendizagem. Os fatores propostos pelo modelo UTAUT evidenciados foram a expectativa de desempenho, a expectativa de esforço e a influência social. Venkatesh et al. (2003, p. 447) dizem que a expectativa de desempenho “é definida como o grau em que o indivíduo acredita que usando a tecnologia ela ajudará a melhorar o desempenho no trabalho”. Já a expectativa de esforço, para os autores, é definida no modelo UTAUT como “o grau de facilidade associado à utilização do sistema” (Venkatesh et al., 2003, p. 450).

Já o fator 2 foi denominado ‘Intenção e Uso de Tecnologias envolvendo as Condições Facilitadoras’; este explicou 28,26% da variação dos dados. Nesse fator, agrupou-se as variáveis que os docentes analisam os recursos e suporte tecnológico oferecidos pela instituição para o uso de tecnologias no ambiente educacional. De acordo com Venkatesh et al. (2003, p. 453), as condições facilitadoras têm impacto direto no comportamento de uso da tecnologia e podem ser definidas como “o grau em que o indivíduo acredita que existe uma estrutura técnica e organizacional para dar suporte na utilização do sistema”. Assim, as condições facilitadoras são um aparato técnico que o docente possui à sua disposição com a finalidade de ajudá-lo em eventuais problemas e dúvidas com relação ao uso de tecnologias.

Percebe-se que os docentes pesquisados possuem a intenção e uso de tecnologias educacionais com a expectativa de desempenho, e esperam que o uso do ambiente virtual de aprendizagem os ajude a melhorar o desempenho no trabalho (Venkatesh et al., 2003). A expectativa de esforço evidencia que os docentes percebem facilidade e compreendem o uso do ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto à influência social, ela reflete que os docentes analisam como as pessoas em seu ambiente usam e acreditam na tecnologia. Por último, as condições facilitadoras estão relacionadas com o grau que os docentes acreditam que a infraestrutura e apoio técnico são disponibilizados para o uso da tecnologia.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da investigação foi identificar as competências didático-pedagógicas dos docentes de Ciências Contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. Os achados evidenciam, quanto às competências didático-pedagógicas, que os docentes sabem a importância delas, mas apresentam algumas fragilidades, como por exemplo, conhecer as principais características dos discentes matriculados nas disciplinas. Os discentes dão importância ao relacionamento com os docentes quando esses buscam privilegiar um tratamento menos hierárquico entre eles (Nogueira et al., 2012).

Quanto às competências relacionadas a conhecer metodologias ativas de ensino e a adoção de tecnologias educacionais, as médias das notas atribuídas pelos docentes foram menores do que as demais competências analisadas. Tais resultados podem indicar que os docentes não estão familiarizados com a aplicação destas metodologias, optando pelas metodologias tradicionais.

Verificou-se na pesquisa que os docentes apontam que as instituições de ensino, em sua maioria, oferecem um baixo suporte quanto ao uso de tecnologias voltadas para o ensino da contabilidade. Entende-se que, ao se fazer uso de diferentes estratégias, as experiências digitais passam a ser construídas como possibilidades de estimular o protagonismo dos futuros profissionais no processo de aprendizagem, contribuindo para alcançar as competências digitais (Bacich, 2017).

Nos resultados da análise fatorial exploratória aplicada com o propósito de agrupar as competências didático-pedagógicas que possuem variância comum, foram identificados quatro fatores, denominados: Competências no Processo de Avaliação, Organização e Elaboração das Metodologias de Ensino e Aplicação de Novas Tecnologias; Competências na Aplicação de Metodologias de Ensino e Conhecimento de Avaliações Institucionais Externas; Competências de Planejamento e Preparação de Conteúdo; e Competências de Comunicação, Adoção de Novas Metodologias e Reflexão. Os agrupamentos evidenciaram que os docentes reconhecem a importância das competências didático-pedagógicas e a relevância delas para o processo ensino-aprendizagem.

Quanto às variáveis relacionadas à intenção de uso de tecnologias no processo educacional, pelos docentes, adotando o modelo UTAUT, a análise fatorial exploratória agrupou por similaridade as variáveis em dois fatores: Intenção e Uso de Tecnologias envolvendo a expectativa de desempenho e de esforço e a influência social e Intenção e Uso de Tecnologias envolvendo as condições facilitadoras. Percebe-se que na intenção de uso de tecnologias educacionais, os docentes apresentam similaridade quanto aos fatores determinantes propostos pelo modelo UTAUT nos quatro construtos.

As implicações e contribuições deste estudo propõem reflexões sobre a formação docente na área contábil abrangendo as competências didático-pedagógicas e a intenção do uso de tecnologias educacionais. Os resultados contribuem para gestores acadêmicos avaliarem o suporte técnico e a qualificação tecnológica disponibilizados e necessários à formação docente para o aprimoramento da educação. Para os professores, o estudo instiga a análise das competências docentes necessárias no âmbito pedagógico e digital, contribuindo para que eles busquem a qualificação continuada.

Para pesquisas futuras, sugere-se a investigação de como as instituições de ensino disponibilizam o suporte tecnológico aos docentes e discentes e a relação com o desempenho acadêmico. Estima-se, ainda, pesquisar as competências digitais dos docentes na área contábil e motivação para a qualificação tecnológica.

## REFERÊNCIAS

Agência Nacional de Telecomunicações. (2023, 31 de maio). Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet. *Agência Nacional de Telecomunicações Notícias*.

<https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>

- Albertin, A. L., Brauer, M. (2012). Resistência à educação a distância na educação corporativa. *Revista de Administração Pública*, 46(5), 1367-1389. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122012000500009>
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 327-340. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>
- Bacich, L. (2017). Desafios e possibilidades de integração das tecnologias digitais. *Revista Pátio*, (81), 37-39.
- Behrens, M. A. (2013). *O paradigma emergente e a prática pedagógica* (6a ed.). Vozes.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>
- Bolzan, G., & Vendruscolo, M. I. (2021). Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul. *Contabilidade Vista & Revista*, 32(3), 123-164, 2021. <https://doi.org/10.22561/cvr.v32i3.6811>
- Brighenti, J., Biavatti, V. T., & Souza, T. R. (2015). Metodologias de ensino-abordagem sob a percepção dos alunos. *Revista GUAL*, 8(3), 281-304. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p281>
- Carvalho, C. de S., Cruz, L. M., & Coelho, L. A. (2021). A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(3), 1124-1142. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-61535>
- Casa Nova, S. P. de C., Nogueira, D. R., & Blaya, M. (2022). Surfando no tsunami do ensino remoto emergencial: a busca de formação docente nas ondas-caixotes, caldos e capotes durante a pandemia de Covid-19. *Prospectus – Perspectivas Qualitativas Em Contabilidade e Organizações*, 2(1), 45-58.
- Cruz, L. M., Coelho, L. A., & Ferreira, L. G. (2021). Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, 13(31), 993-1016. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016>
- Cuervo, A. A. V., Noriega, J. Á. V., & Martínez, E. A. C. (2012). Medición de competencias científicas en profesores de educación superior tecnológica. *Revista de Avaliação da Educação Superior*, 17(1), 237-254. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000100012>
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/249008>

- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. L., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Elsevier.
- Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(edição especial), 183-196. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>
- Fogarty, T. J. (2020). Accounting education in the post-COVID world: looking into the Mirror of Erised. *Accounting Education*, 29(6), 563-571. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1852945>
- Gonçalves, A. de M., & Kanaane, R. (2021). A prática docente e as tecnologias digitais. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, 13(29), 256-265. <https://doi.org/10.58422/repesq.2021.e1030>
- Grossi, M. G. R., Minoda, D. D. S. M., & Fonseca, R. G. P. (2020). Impacto da pandemia do COVID-19 na educação: reflexos na vida das famílias. *Teoria e Prática da Educação*, 23(3), 150-170. <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i3.53672>
- Hair, J. F., Jr., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6a ed.). Bookman.
- Jesus, É. F., Moura, L. R. C., Roman, D. J., & Macedo, R. de C. (2021). Aceitação e uso de tecnologia de sistema acadêmico por alunos de uma instituição federal de ensino. *International Journal of Knowledge Engineering and Management*, 10(27), 36-72. <https://doi.org/10.29327/265007.10.27-2>
- Korelo, J. C., Prado, P. H. M., & Silva, D. M. (2010). Escolha e adoção de tecnologias de informação e comunicação na educação. *INMR - Innovation & Management Review*, 7(2), 80-103.
- Masetto, M. T. (1998). *Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente*. Papirus.
- Meirelles, F. de S., & Longo, L. (2014). Adoção de plataforma estratégica de tecnologia de informação e comunicação: análise baseada no modelo UTAUT. *Revista da FAE*, 17(1), 110-125.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornachione, E. B., Jr. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Moraes, G. H. S. M. (2013). *Adoção de governo eletrônico no Brasil: a perspectiva do usuário do programa Nota Fiscal Paulista*. [Tese de doutorado, Fundação Getúlio Vargas], Repositório FGV São Paulo. <https://repositorio.fgv.br/items/4e9db0d8-5980-4103-81e1-a57937e1a6ae>
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Nagib, M. (2018). Quem somos. *Escola sem partido*. <https://www.programaescolasempartido.org/>

- Nganga, C. S. N. (2015). *Aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em Contabilidade*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia], Repositório UFU. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12624>
- Nganga, C. S. N., & Leal, E. A. (2017) Proposta de uma escala multiitens para avaliar os fatores determinantes da aceitação do uso de recursos tecnológicos pelos docentes de pós-graduação em contabilidade. *Revista de Contabilidade e Controladoria*, 9(3), 143-160. <http://dx.doi.org/10.5380/rcc.v9i3.52459>
- Nogueira, D. R., Bernal, E. M., Barbante, E. A., Jr., & Matsuoka, I. N. (2017). Mobile learning na educação contábil: uma análise do processo de adoção de tecnologia sob a percepção discente. *Revista Mineira de Contabilidade*, 18(2), 5-16.
- Nogueira, D. R., Casa Nova, S. P. de C., & Carvalho, R. C. O. (2012). O bom professor na perspectiva da geração Y: uma análise sob a percepção dos discentes de Ciências Contábeis. *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(3), 37-52.
- Pereira, M. A. C. (2007). *Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de Engenharia Química*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo], Repositório USP. <https://doi.org/10.11606/T.3.2007.tde-08082007-170909>
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. ArtMed.
- Rezende, M. G. de, & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2), 145-160. [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v8i2.13295](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v8i2.13295)
- Rosa, R., & Carneiro, L. (2022, setembro 16). Dos 3,6 milhões de estudantes sem acesso à internet em 2021, 94,7% eram de escolas públicas, diz IBGE. *Valor Econômico*. <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/09/16/dos-36-milhes-de-estudantes-sem-acesso-internet-em-2021-947-pontos-percentuais-eram-de-escolas-pblicas-diz-ibge.ghtml>
- Salles, A., Silva, N., Fonseca, P., & Santos, E. (2020) Adoção de tecnologia em organizações públicas brasileiras à luz do modelo UTAUT: uma revisão sistemática da literatura. *Revista dos Mestrados Profissionais*, 9(2), 185-201. <https://doi.org/10.51359/2317-0115.2020.249447>
- Santos, A. L. D., Quintana, A. C., & Cruz, A. P. C. (2020). Utilização do Moodle em curso de graduação em ciências contábeis: reflexos desse uso. *Revista Capital Científico*, 18(3), 29-44.
- Silva, E., Oliveira, A. J., & Coutinho, D. J. G. (2021). A importância das tecnologias numa perspectiva de inclusão digital para a prática docente. *Revista Insignare Scientia*, 4(1), 63-77. <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2021v4i1.11491>
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

- Tempesta, V. R., Rocha Neto, I.V., Leal, E. A., & Miranda, G.J. (2022) Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil? *Revista Enfoque Reflexão Contábil.*, 41(3), 18-36. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/view/56335/751375154871>
- Valente, J., Almeida, M., & Geraldini, A. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educ.*, 17(52), 455-478. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>
- Vasconcelos, A. F. (2009). *Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste brasileiro*. [Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte], Repositório UnB. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3911>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zabolotny, S. R., Quintana, A. C., & Cruz, A. P. C. (2022). Epistemologia dos saberes docentes: um estudo em programas de pós-graduação. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 16(2), 96-115. <https://doi.org/10.12712/rpca.v16i2.54263>

## CONFLITO DE INTERESSES

Os autores afirmam não haver conflito de interesses com relação a este trabalho submetido.

## CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

| Funções                    | 1ª autor | 2º autor | 3º autor |
|----------------------------|----------|----------|----------|
| Conceituação               | ♦        | ♦        | ♦        |
| Curadoria de dados         | ♦        | ♦        | ♦        |
| Análise Formal             | ♦        | ♦        | ♦        |
| Obtenção de financiamento  | ♦        |          |          |
| Investigação               | ♦        | ♦        | ♦        |
| Metodologia                | ♦        | ♦        | ♦        |
| Administração do projeto   | ♦        |          |          |
| Recursos                   | ♦        |          |          |
| Software                   | ♦        |          |          |
| Supervisão                 | ♦        |          | ♦        |
| Validação                  | ♦        | ♦        | ♦        |
| Visualização               | ♦        | ♦        | ♦        |
| Escrita – primeira redação | ♦        | ♦        | ♦        |
| Escrita – revisão e edição | ♦        |          | ♦        |

## **AGRADECIMENTOS**

Os autores agradecem aos órgãos de fomento CNPq e FAPEMIG pelo apoio financeiro ao projeto de pesquisa.