



**PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE O ENSINO  
REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19**

**ACCOUNTING TEACHERS' PERCEPTION OF REMOTE TEACHING DURING  
THE COVID-19 PANDEMIC**

**Guilherme Alves de Souza Andrade**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[gui.souzandrade40@gmail.com](mailto:gui.souzandrade40@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6037-9196>

**Fabio Pereira da Silva**

Universidade de São Paulo

[fabiops@usp.br](mailto:fabiops@usp.br)

<https://orcid.org/0000-0001-8685-5154>

**Eduardo Corneto Silva**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

[eduardo.corneto@ufms.br](mailto:eduardo.corneto@ufms.br)

<https://orcid.org/0000-0002-9106-2383>

---

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo compreender como o ensino remoto foi experienciado por um grupo de professores de Ciências Contábeis de universidades públicas e privadas brasileiras durante a pandemia do Covid-19. Para atingir esse propósito, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, operacionalizada por meio de doze entrevistas semiestruturadas com docentes da área contábil. Utilizou-se etapas metodológicas da vertente Straussiana da Grounded Theory para a análise dos dados. Os resultados apontam que os sentimentos mais marcantes durante essa experiência foram: incômodo, frustração, ansiedade, cansaço e preocupação. Ademais, notou-se que as experiências que mais impactaram os docentes estão relacionadas a participação e interação com os alunos, o processo de adaptação ao ensino remoto e o uso de tecnologia no decorrer das aulas. Por outro lado, também foi possível

constatar pontos positivos relacionados ao evento em estudo, como a economia de tempo em razão do não deslocamento para o campus de ensino, o que permitiu maior flexibilidade dos docentes em relação à sua agenda profissional e pessoal. O estudo destaca a evidenciação de informações importantes quanto aos principais entraves e desafios encontrados pelos docentes o que pode ser utilizada para o desenvolvimento de alternativas que visem aprimorar esta forma de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino remoto; Covid-19; Docência; Educação contábil; Sentimentos.

### **Abstract**

This article aims to understand how remote teaching was experienced by a group of accounting professors from public and private universities in Brazil during the Covid-19 pandemic. To achieve this purpose, a qualitative research was carried out, operationalized through twelve semi-structured interviews with accounting teachers. Methodological steps of the Straussian strand of Grounded Theory were used for data analysis. The results indicate that the most striking feelings during this experience were: discomfort, frustration, anxiety, tiredness, and concern. In addition, it was noted that the experiences that most impacted teachers are related to participation and interaction with students, the process of adapting to remote teaching and the use of technology during classes. On the other hand, it was also possible to verify positive points related to the event under study, such as time savings due to not traveling to the teaching campus, which allowed teachers greater flexibility in relation to their professional and personal agenda. The study highlights the evidence of important information regarding the main obstacles and challenges encountered by teachers, which can be used for the development of alternatives aimed at improving this form of teaching.

**Keywords:** Remote learning; Covid-19; Teaching; Accounting education; Feelings.

### **1. Introdução**

A pandemia decorrente do vírus do Covid-19 assolou o mundo no início de 2020 (OMS, 2020) e trouxe profundas mudanças para a vida em sociedade. O impacto abrupto no dia a dia das pessoas sem prévio aviso exigiu adaptação célere, especialmente no que tange à migração das atividades presenciais para os ambientes virtuais, causando impactos emocionais em todos os envolvidos (Kandri, 2020).

O ensino superior, incluída a educação contábil, foi um dos setores que mais sofreram com o choque da eclosão da pandemia, evento sem paralelo e que impactou todos os aspectos das universidades (Ali, Narayan & Sharma, 2020; Makhoulf & Alani, 2022). Esse cenário foi especialmente desgastante em razão da necessidade de interrupção das aulas presenciais no decorrer do ano letivo, o que obrigou alunos e professores a migrarem de ambiente de ensino sem um adequado planejamento que minimizasse os problemas originados por esta mudança (Beatson et al., 2021). Kandri (2020) menciona que cerca de 90% de todos os alunos do mundo foram impedidos de ir fisicamente à escola ou à universidade como consequência da pandemia.

Múltiplos sentimentos podem assolar os docentes e discentes envolvidos nesse contexto e as implicações daí derivadas têm o potencial de afetá-los de forma profunda e permanente (Nasu, 2020). Ainda assim, apesar da proeminência de sentimentos negativos, há lições que podem ser extraídas desse processo, com a manutenção de parte das estratégias adotadas durante essa crise. Nesse sentido, Sangster, Stoner e Flood (2020) afirmam que a educação contábil não voltará a ser como era antes da pandemia, havendo benefícios decorrentes da adoção de sistemas híbridos ou on line, tecnologias que podem ser mantidos mesmo após o retorno das aulas presenciais.

Verifica-se que o cenário relacionado à pandemia e o processo de educação é muito mais amplo, abrangendo não apenas discentes e docentes, mas, igualmente, as Instituições de Ensino (IES), por meio de suas políticas educativas e códigos de conduta (Nasu, 2020). Imperioso advertir que o desafio imposto às IES, sejam elas públicas ou privadas, foi hercúleo, envolvendo um notável trabalho visando atender as demandas de professores e alunos paralelamente a adoção de medidas direcionadas à proteção da saúde de todos (Macias, Patiño-Jacinto & Castro, 2021).

O setor educacional foi um dos mais impactados durante a pandemia de Covid-19, e entre todos afetados durante esse período, a experiência vivida por docentes durante a pandemia e a adoção do ensino remoto certamente teve consequências emocionais diversas, como estresse, solidão, medo, angústia, dentre outros, inclusive não se descartando estados patológicos (Dresch, Fagundes & Figueiredo, 2023).

Nesse cenário, o contexto deste trabalho envolve a vivência dos docentes diante desse fenômeno que impactou o processo de ensino, exigindo rápida adaptação a uma realidade totalmente inesperada e, tanto pior, no decorrer do semestre letivo. Segundo Nasu (2020) a palavra-chave envolvendo todo esse processo é “adaptação”, sendo exigido dos professores a

imediate adequação ao novo ambiente de ensino e novas técnicas pedagógicas mais aderentes ao plano virtual, o que certamente causou toda sorte de incômodo.

Diante dessas reflexões sobre o contexto complexo e desafiador em que a humanidade tem enfrentado uma miríade de dificuldades e vivenciado uma série de adaptações e readaptações provocadas pela pandemia de Covid-19, particularmente no que diz respeito à educação contábil e aos professores da área, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: Como o ensino remoto foi experienciado por docentes da área de Ciências Contábeis durante a fase mais crítica da pandemia de Covid-19?

Para responder a essa questão, este estudo de natureza exploratória abordou a vivência de um grupo de professores durante esse processo, mais especificamente entre abril de 2020 e setembro de 2021. Assim, objetivou-se compreender como o ensino remoto foi experienciado por esse grupo de professores de Ciências Contábeis de universidades públicas e privadas brasileiras durante a pandemia do Covid-19.

Para se atingir tal objetivo foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com um grupo de docentes da área contábil de diferentes regiões e universidades do país. Como método de pesquisa foram utilizadas etapas metodológicas da vertente Straussiana da Grounded Theory. Os dados coletados provenientes de 12 entrevistas com docentes de ciências contábeis foram codificados e agrupados com a ajuda do software de análise qualitativo ATLAS.ti 7. Esse agrupamento resultou em seis grandes categorias: sentimentos; saúde e vida pessoal; tecnologia e equipamentos; vantagens; desvantagens e métodos.

Os resultados permitiram uma análise abrangente das experiências que esses docentes tiveram com o ensino remoto ao longo da fase mais crítica da Covid-19. Para desenvolvimento deste estudo os autores exploraram com maior profundidade os códigos mais frequentes e a categoria “sentimentos”. Como limitações, destaca-se o número restrito de docentes respondentes, o que impossibilita uma extrapolação para todo nível nacional dos resultados.

## **2. Referencial Teórico**

### **Os Impactos da Pandemia de Covid-19 na Educação**

O contexto de mudança inesperada de plataforma de ensino torna sobretudo importante diferenciar EAD – Ensino a Distância de ERE – Ensino Remoto Emergencial, que foi o cenário vivido durante a pandemia. Santana e Sales (2020) alertam haver uma apropriação equivocada dos termos ligado ao EAD, porquanto o cenário pandêmico demonstrou que a solução encontrada para a crise foi emergencial e temporária, não necessariamente em linha com a

prática pedagógica a distância. Conforme esclarece Rodrigues (2020), no EAD há um planejamento prévio relacionado com o modelo de educação e aprendizagem em voga, ou seja, há um amparo pedagógico em termos teóricos e práticos em relação ao sistema de ensino.

Por outro lado, isso não ocorre com o ERE, onde é realizada uma adaptação curricular de forma efêmera e para atender circunstâncias relacionadas à crise, correspondendo basicamente ao ensino remoto com as mesmas técnicas aplicadas ao ensino presencial, tudo voltado a atender a demanda enquanto durar a crise (Hodges et al., 2020).

A educação superior foi impactada intensamente pela pandemia, exigindo-se a imediata migração de todo o processo educacional para o ambiente remoto, com consequências diretas não só para os componentes do corpo docente, mas também para suas respectivas famílias, o que ocorreu da “noite para o dia” (Sangster, Stoner & Flood, 2020). A resposta à pandemia adotada por parte majoritária dos países foi a imposição de medidas de distanciamento social, visando reduzir o impacto da transmissão do vírus, o que inclui a migração de todo o processo educacional do ambiente presencial para o virtual, inclusive nos programas de contabilidade (Reyneke, Shuttleworth & Visagie, 2021).

Essa mudança abrupta de cenário, por si só, causou sentimentos das mais variadas matizes nas pessoas afetadas, como consequência do estresse decorrente da alteração do *status quo* a qual todos estavam acostumados (Sangster, Stoner & Flood, 2020). Ademais, no contexto do Covid-19, o temor inerente ao cenário de risco à saúde individual e de familiares foi suficiente para causar um ambiente de apreensão prejudicial à saúde mental dos envolvidos (Leite, Lima & Carvalho, 2020).

Embora essa medida tenha protegido professores e alunos, reduzindo risco de infecção, ela igualmente causou sentimentos negativos porquanto realizada sem planejamento prévio. Ademais, conforme alerta Nasu (2020), o isolamento social pode ser mentalmente deteriorante, não se descartando o desenvolvimento de sintomas de ansiedade, depressão e tédio, até mesmo em níveis patológicos. Outras pesquisas sobre o tema confirmam essa possibilidade mencionada pelo autor. Genis-Mendoza et al. (2021), por exemplo, concluíram com base em pesquisa empírica envolvendo a população mexicana que houve um aumento da depressão em decorrência do isolamento durante a pandemia. Bland et al. (2022) igualmente relatam descobertas empíricas confirmando o prejuízo emocional causado pelo isolamento pandêmico em estudo realizado no Reino Unido.

No que tange ao ensino de contabilidade, Sangster, Stoner e Flood (2020) conduziram um estudo que resultou em um relatório com contribuição de 66 pesquisadores de 45 países

relatando suas reflexões pessoais sobre o impacto e respostas à pandemia na educação contábil. Grande parte dos relatos vão ao encontro das afirmações prévias, demonstrando que o estresse que o corpo docente e os alunos foram submetidos foi um dos grandes problemas enfrentados no decorrer da pandemia. Os autores ainda revelam que muitos pesquisadores mencionam, inclusive, a constatação de síndrome de burnout desenvolvida em professores, decorrente do excesso de trabalho durante a migração de ambiente.

Beatson et al. (2021), por sua vez, foram além, afirmando terem ficado surpresos pelo acréscimo dramático na carga de trabalho durante a pandemia, o que teve como consequência um aumento do nível de estresse dos docentes. Os autores relataram que a transição para as aulas *on line* ocorreu de forma imediata, muitas vezes em questão de horas, sem que os docentes estivessem adequadamente preparados, sendo que muitos sequer possuíam experiência prévia no ambiente virtual. Macias et al (2021) apontaram que o aumento do tempo de preparação das aulas foi percebido por mais de 90% dos docentes. Nesse sentido, Ali, Narayan e Sharma (2020) aduzem que esse fator é particularmente desafiador em disciplinas envolvendo a contabilidade, dada a natureza prática dessa ciência.

Segundo Sangster, Stoner e Flood (2020), além da ampliação da carga de trabalho, outra razão que explica o aumento do nível de estresse dos docentes se relaciona justamente com a inesperada mudança de ambiente, sem que fosse oferecido tempo suficiente para que eles se adaptassem ao novo cenário, o que está em linha com as conclusões de Ali, Narayan e Sharma (2020). Esse é o caso, por exemplo, do Brasil, onde a maioria das aulas foram interrompidas e retomadas no ambiente *on line* em meio ao semestre letivo, sem que os docentes pudessem se adaptar ao novo cenário, o que obrigou – em muitos casos – a adoção das mesmas estratégias pedagógicas do ensino presencial.

Inclusive, sobre o Brasil, o relatório em questão foi elaborado por Cláudio de Araujo Wanderley e Kate Horton, que afirmam que um dos principais problemas enfrentados pelos docentes no país foi a falta de tempo adequado para preparação das aulas de forma aderente ao ambiente *on line*, em razão da necessidade abrupta de mudança (Sangster, Stoner & Flood, 2020). Os autores chegaram à conclusão de que o impacto na saúde e bem-estar de alunos e professores demonstra claramente que não estávamos preparados para uma mudança de cenário na escala enfrentada em decorrência da pandemia, algo que deve ser refletido e endereçado doravante, visto que, embora não se deseje, é possível que outros eventos dessa natureza ocorram novamente (Sangster, Stoner & Flood, 2020)

Um dos pontos sensíveis, especialmente em países em desenvolvimento, refere-se à adequação de equipamentos e local para os alunos participarem de aulas *on line*. Há relatos de alunos menos propensos a participar das sessões de aulas ao vivo em razão de enfrentarem problemas como a falta de equipamentos de informática adequados ou problemas de conectividade, bem como a necessidade de lidarem com responsabilidades familiares por estarem no ambiente doméstico (Ali, Narayan & Sharma, 2020).

De parte dos docentes, outros problemas relatados foram a falta de engajamento de alunos; alunos que não ligam suas câmeras; docentes sentindo-se isolados e sem feedback proporcionado por linguagem corporal (Sangster, Stoner & Flood, 2020), o que pode ter afetado de forma negativa o sentimento dos profissionais, especialmente em relação ao isolamento imposto, que pode levar à depressão e níveis altos de estresse, afetando o bem-estar dos indivíduos (Soysa & Wilcomb, 2015).

Silva e Leite (2020) em pesquisa por meio de questionário que obteve 299 respostas de docentes brasileiros – desde educação infantil até ensino superior – revelam que 77,9% dos respondentes perceberam alterações relacionadas a sua saúde física e mental no período de isolamento. Os resultados ainda demonstram uma série de dificuldades apontadas pelos professores relacionadas a falta de adaptação ao novo e a tecnologia utilizada; falta de engajamento de alunos; pressão psicológica; interferência externas, dentre outros problemas que afetaram o ensino remoto durante a pandemia.

Beatson et al. (2021) afirmam que a mudança repentina do ambiente de trabalho afeta o senso de pertencimento às instituições as quais os docentes estão envolvidos. No caso do ambiente acadêmico isso gerou dificuldades para os professores, em razão da exposição a desafios tecnológicos sem estarem presentes no ambiente universitário, sendo certo que em muitos casos o ambiente familiar não estava adequadamente preparado para esse contexto (Beatson et al., 2021).

Nessa linha, Leite, Lima e Carvalho (2020) realizam pesquisa onde obtiveram respostas de 254 professores de diferentes níveis e redes de ensino, por meio da captação de dados via questionário *on line*. Os resultados apontam que mais da metade (57,9%) dos docentes participantes do estudo não receberam qualquer tipo de treinamento ou orientação em auxílio às atividades metodológicas remotas.

De modo similar, Winters et al (2023) identificaram aspectos relevantes relacionados à insegurança e ao temor associados à necessidade de aquisição de competências no uso de novas tecnologias. Os autores utilizaram os preceitos metodológicos de Paulo Freire, realizando dois

“Círculos de Cultura Virtual” com 17 docentes, onde obtiveram dados que demonstram os impactos do ensino virtual na rotina de cada um deles, o que gerou incômodo em razão da invasão do espaço privado, modificação na qualidade do sono e problemas relacionados à organização de tarefas profissionais e pessoais.

Estudo realizado com docentes portugueses, com dados obtidos mediante emprego de grupos focais, resultou na confirmação de que as experiências *on line* iniciais foram essencialmente percebidas como difíceis e negativas por parte dos professores. Os participantes relatam especialmente falta do contato pessoal com os alunos, bem como certa aversão à adesão de novas tecnologias, mormente por parte daqueles com idade mais avançada (Santos, 2020).

Macias et al. (2021) confirmam que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores nas aulas síncronas *on line* foi justamente manter a atenção dos estudantes, o que é seguro assumir ser ainda mais difícil quando o ambiente em que os alunos se encontram não é preparado para aulas. Nesse sentido, os autores constataram que, segundo os professores, as aulas virtuais afetaram a privacidade dos estudantes, o que justificaria o comportamento de manterem as câmeras desligadas durante os encontros (Macias et al., 2021).

Contudo, nem todos vivenciam a experiência da mesma forma (Beatson et al., 2021). Há aqueles que aproveitaram a oportunidade para organizarem sua agenda pessoal e profissional, especialmente em razão do tempo economizado com deslocamentos direcionados ao trabalho e a faculdade, havendo caso de docentes que relatam a oportunidade de focarem em suas pesquisas acadêmicas (Beatson et al., 2021). Há relatos dessa percepção positiva também do lado dos discentes, especialmente no que se refere ao tempo economizado em trânsito e que resultou em mais dedicação ao estudo (Vercelli, 2020).

Além disso, é seguro dizer que os desafios enfrentados também oferecem oportunidades de aprendizado e adoção de estratégias exitosas, ainda que seja possível o retorno seguro às atividades presenciais integrais. É o que conclui Nasu (2020) ao mencionar que algumas estratégias adotadas durante essa crise podem ser irreversíveis, como a adoção regular de tecnologia na sala de aula e a aposta no ensino híbrido. Tal qual mencionam Silva *et al* (2021) o ensino remoto também possibilita intercâmbios variados com profissionais de outras instituições de ensino, inclusive internacionais.

Sobre o tema, Sangster, Stoner e Flood (2020) notam que a maioria dos pesquisadores concordam que as atividades acadêmicas *on line* podem permanecer para alguns módulos, cursos ou programas específicos, indicando ser a modalidade de ensino híbrido o futuro da educação, como proposto inclusive por Vercelli (2020). Os autores ainda afirmam que as

reflexões sobre a pandemia apontam que a mudança para o ambiente virtual não foi tão difícil como o esperado inicialmente, o que pode indicar resiliência e adaptabilidade por parte de alunos e professores.

É relevante observar que, embora a literatura acadêmica acima mencionada evidencie que as percepções dos educadores em relação ao processo experimentado durante a pandemia variam consideravelmente e, em sua maioria, tendem a ser negativas, há indícios de que a implementação do ensino remoto pode ser otimizada. Essa perspectiva se sustenta na medida em que muitos dos impactos emocionais adversos mencionados, como a depressão, o estresse e o esgotamento profissional, são frequentemente associados a um contexto em que as transições para o ensino remoto ocorreram de maneira súbita, carecendo de planejamento prévio, formação adequada e acesso a recursos tecnológicos apropriados.

Nesse sentido, embora o impacto da pandemia tenha desencadeado reações adversas entre os professores afetados, há uma perspectiva de que esse evento possa ser aproveitado como uma oportunidade de aprendizado, propiciando uma expansão do ensino remoto sobre fundamentos mais robustos e virtuosos.

### **3. Metodologia**

Este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e interpretativo. A escolha pela abordagem qualitativa se deve a sua flexibilidade de adequação durante sua condução, permitindo ao pesquisador o aprofundamento na obtenção de informações detalhadas a permitir a melhor compreensão do fenômeno estudado (Pires, 2008). A utilização do estudo exploratório, por sua vez, é adequada quando há pouco conhecimento sobre um determinado fenômeno e pretende-se aprofundar sua compreensão (Beuren, 2013). Destaca-se que, no caso em estudo, está-se diante de uma pandemia global sem precedentes recentes na história humana, bem como diante de uma inusitada migração no ambiente acadêmico para o ensino on-line, sem qualquer prévio planejamento, o que caracteriza o cenário como inédito e dificulta a aplicação de teorias robustas ao estudo.

Tendo por objetivo compreender como o ensino remoto foi experienciado por professores de Ciências Contábeis de universidades públicas e privadas brasileiras durante a pandemia do Covid-19, este estudo utilizou, como método de pesquisa, etapas e procedimentos metodológicos da versão straussiana da *Grounded Theory* (GT), traduzida para o português como teoria fundamentada em dados, desenvolvida por Strauss e Corbin (2008). A *Grounded Theory* se caracteriza como uma das metodologias mais utilizadas em estudos qualitativos,

tendo sua origem nos estudos realizados nos anos 60 pelos sociólogos Anselm Strauss e Barney Glaser, ambos da Universidade de Chicago (Alves et al., 2017). Neste estudo não se objetivou desenvolver uma nova teoria substantiva, por isso, foram empregadas apenas algumas etapas metodológicas do método *Grounded*, limitadas a coleta e codificação dos dados.

As entrevistas ocorreram por meio de um roteiro semiestruturado com questões abertas que foram elaboradas tendo como referência os artigos de Haynes (2020), Nasu (2020), Sangster, Stoner e Flood (2020) e o painel “Educação Contábil durante a Pandemia: insights de uma crise em curso para América Latina”, realizado em 02/09/2021 pela Rede QRCA (Qualitative Research and Critical Accounting).

Inicialmente, uma versão preliminar do roteiro de entrevista foi desenvolvida e submetida à avaliação dos docentes encarregados do curso intitulado "Métodos Qualitativos de Pesquisa em Contabilidade," inserido no programa de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. Com base no feedback e nas diretrizes fornecidas pelos docentes, o roteiro de entrevista foi subsequentemente revisado, visando aprimorar a capacidade de captar de maneira mais precisa as percepções dos professores em relação aos aspectos críticos abordados no estudo.

Com intuito de confirmar a acuidade do roteiro de entrevistas, a versão revisada foi utilizada para realização de 3 entrevistas-piloto, onde foi possível constatar que as questões eram adequadas para atingir o objetivo do estudo, ou seja, compreender como o ensino remoto foi experienciado por um grupo de professores de Ciências Contábeis de universidades públicas e privadas brasileiras durante a pandemia do Covid-19

Com os dados preliminares coletados e a partir da codificação e análise da redação das entrevistas realizadas, as categorias de análise que emergiram dos dados possibilitaram o aprimoramento e construção da versão final do roteiro utilizado nas entrevistas seguintes. As entrevistas-piloto permaneceram válidas, pois se mantiveram pertinentes ao objetivo da pesquisa.

A seleção dos respondentes se deu a partir de uma amostra por conveniência, professores (as) aos quais os pesquisadores tinham contato, desde que obedecido o critério de diversificação do perfil dos respondentes. A coleta de dados ocorreu por meio da realização de 12 entrevistas com professores da área de ciências contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. A utilização de entrevistas como técnica de coleta dos dados permite vantagens como: motivar e

esclarecer o respondente; flexibilidade; maior controle sobre a coleta dos dados e maior avaliação da validade das respostas (Cassiani, Caliri & Pelá, 1996). A caracterização dos entrevistados é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1.** Caracterização da amostra participante

Sujeitos de Pesquisa	IES	Gênero	Idade	Estado	Mora na mesma cidade da IES	Observações
SP1	Privada	Masculino	48	SP	Sim	Solteiro, mora sozinho e não tem filhos
SP2	Privada	Masculino	44	SP	Não	Casado, mora com esposa e filhos
SP3	Privada	Masculino	32	MS	Sim	Casado, mora com esposa e não tem filhos
SP4	Privada	Feminino	33	SP	Sim	Casada, mora com marido e não tem filhos
SP5	Pública	Feminino	38	SP	Não	Casada, mora com marido e filhos
SP6	Pública	Masculino	48	MS	Sim	Casado, mora com esposa e dois filhos
SP7	Privada	Feminino	67	SP	Não	Divorciada, mora com filha e neta
SP8	Privada	Feminino	57	MS	Sim	Casada, mora com marido, tem filha
SP9	Pública	Feminino	38	MS	Sim	Solteira, mora sozinha
SP10	Pública	Masculino	38	MS	Não	Casado, mora com esposa e filhos
SP11	Privada	Masculino	52	MT	Sim	Casado, mora com esposa e filhos
SP12	Privada	Masculino	31	SP	Sim	Solteiro, mora com a mãe e irmão e não tem filhos

Fonte: dados da pesquisa.

Para análise e interpretação dos dados foram utilizadas as etapas de codificação substantiva do método *grounded theory*, elaborado por Strauss e Corbin (2008). As entrevistas foram realizadas e gravadas entre setembro e dezembro de 2021, de maneira remota, por meio do software *Google Meet*. As entrevistas foram transcritas e os arquivos de texto analisados com o apoio do *software* de análise qualitativa ATLAS.ti 7.0. A utilização de softwares para análise de dados qualitativos auxilia os pesquisadores na codificação, análise e apresentação de resultados de maneira eficiente (Alves et al., 2017).

Como citado anteriormente, esta pesquisa utilizou tão somente algumas das etapas metodológicas da GT, pois não teve como objetivo a construção de uma nova teoria. Sendo assim, os pesquisadores lançaram mão da utilização da estratégia de codificação substantiva aberta para codificação dos dados e elaboração das categorias de análise. A codificação aberta consiste em decompor, analisar, comparar, conceitualizar e categorizar os dados (Alves et al., 2017; Strauss & Corbin, 2008). Na codificação aberta os dados são analisados linha por linha e

cada incidente é codificado “*in vivo*” com a utilização de uma palavra, trecho ou termo que represente o sentido do intervalo de texto selecionado (Alves et al., 2017).

A estratégia de análise foi dividida em duas etapas: na primeira etapa as 12 entrevistas foram lidas criteriosamente e identificados 117 códigos por meio da codificação aberta. Esta etapa de análise permitiu explorar as entrevistas para que todos os significados possíveis emergissem das falas dos docentes. Na segunda etapa os códigos foram agrupados por semelhança e proximidade, o que resultou na definição de 6 categorias que permitiram uma discussão mais detalhada e a indução de alguns resultados.

Para atender aos critérios de validade e confiabilidade da pesquisa, conforme Paiva Júnior et al. (2011), o estudo: i) alcançou saturação dos dados ao averiguar que após a realização das 12 entrevistas não foi constatada a ocorrência de novos significados, descobertas, descrições ou definições a influenciar a análise almejada; ii) construiu dados a partir de fontes variadas como professores com atuação em universidades públicas e privadas, gênero, idade, estágio da carreira e regime de trabalho diferentes; iii) utilizou pesquisadores diferentes que atuaram simultaneamente nas entrevistas e análise e ; iv) descreveu de maneira clara, rica e detalhada os dados.

#### **4. Resultados**

Conforme destacado anteriormente, foram entrevistados 12 docentes da área contábil. A idade média da amostra foi de 43,8 anos, com um desvio-padrão de 11 anos. Em relação ao sexo, 58,33% (7 de 12) são do sexo masculino; e 41,67% (5 de 12), feminino. Durante a pandemia, 33,33% (4 de 12) exerciam suas atividades em uma atividade distinta da IES. No que tange à divisão do ambiente domiciliar, 83,33% (10 de 12) relataram residir com algum ente familiar, dentre os quais 70% (7 de 10) mencionaram a presença de ao menos uma criança; enquanto 16,67% (2 de 12) dos entrevistados moravam sozinhos. Durante a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, 66,67% (8 de 12) apontaram receber algum apoio institucional, tais como capacitação técnica (62,5%), estrutura (25%) e apoio tecnológico (12,5%). Dentre os que relataram não ter recebido apoio institucional, dois professores apontaram uma redução salarial.

A partir das transcrições realizadas, foram gerados códigos correspondentes a cada trecho das entrevistas considerados pertinentes e expressivos para melhor compreensão de como os docentes enfrentaram esse cenário e os sentimentos aflorados no decorrer da migração do ambiente acadêmico presencial para o *on line*. Os códigos aplicados referem-se às

dificuldades encontradas pelos docentes com a migração inesperada de ambiente de ensino e os sentimentos envolvidos nesse contexto em que, além de preocupações com a pandemia, os docentes foram desafiados a se adaptarem rapidamente ao novo cenário acadêmico.

No total, foram identificados 117 códigos com a realização da primeira etapa de codificação, “codificação aberta”. Na Tabela 2 são apresentados os códigos e categorias que emergiram da análise realizada.

**Tabela 2.** Códigos e categorias de análise confeccionados a partir da pesquisa com os professores de Ciências Contábeis

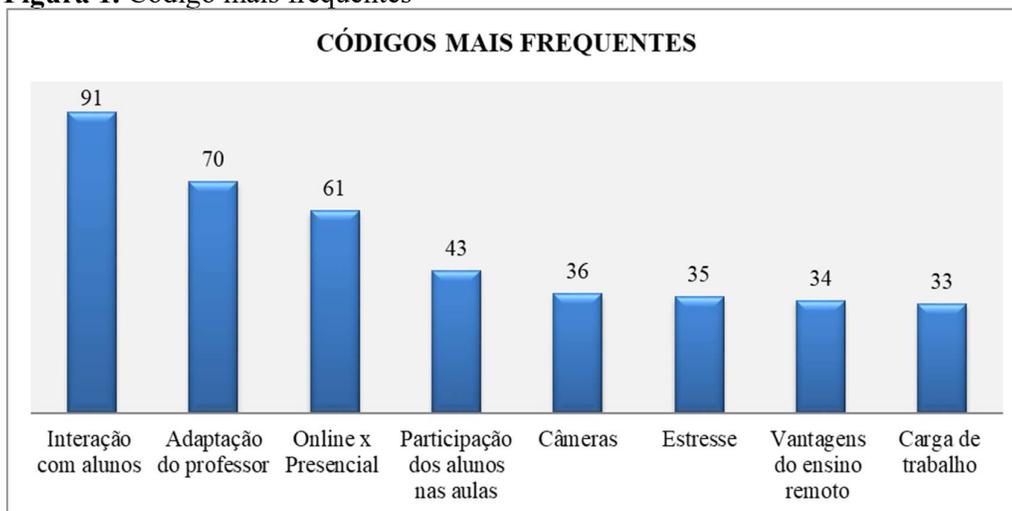
Códigos	Categorias de análise
Amargura; Angústia; Ansiedade; Apreensão; Autoresponsabilidade; Cansaço; Confusão; Constrangedor; Culpa; Decepção; Desafio; Desânimo; Desespero; Desgaste; Dificuldade; Empatia; Exaustão; Expectativas do professor; Expectativas - Primeiras Experiências; Expectativas - Retorno; Frustração; Frustração nas expectativas; Incômodo; Indiferença; Insatisfação; Insegurança; Irritação; Loucura; Medo; Persistência; Prazer; Preocupação; Resiliência; Ressentimento; Revolta; Satisfação pessoal; Sofrimento; Tensão; Tortura; Tranquilidade; Trauma	Sentimentos
Atividade física; Auxílio Médico; Calor; Carga de trabalho; Crianças; Depressão; Dor de cabeça; Dor muscular; Dor na coluna; Dor na mão; Dor no corpo; Estresse; Família; Ficar sentado; Mudança abrupta; Planejamento pessoal; Saúde física; Saúde mental; Sedentarismo; Solidão; Sono; Uso de medicamentos; Vida pessoal	Saúde e vida pessoal
Apoio institucional; Aquisição tecnológica; Aulas online; Câmeras; Canais de comunicação; Conexão à Internet; Dificuldades tecnológicas; Experiências Anteriores com o EAD; Ferramentas; Investimento em equipamentos; Primeiras experiências; Relação Docente x Tecnologia	Tecnologia e equipamentos
Adaptação do professor; Adaptação dos alunos; Aprendizado; Comodidade; Conforto do aluno; Economia de Recursos; Pontos positivos: Tecnologia; Rotina; Vantagens do ensino remoto	Vantagens
Afastamento; Apatia dos Alunos; Ausência dos alunos; Carência - Apoio institucional; Cola; Desvantagens; Dificuldade na Interação; Evasão de alunos; Falta de compreensão dos alunos; Falta de concentração; Falta de contato físico; Falta de interesse; Interação com alunos; Interferências externas; Participação dos alunos nas aulas; Reclamações de alunos; Redução salarial; Resistência dos alunos; Som externo; Suporte 24 horas	Desvantagens
Controle de desempenho dos alunos; Dificuldade nas atividades; Feedback; Jogos; Local de trabalho; Logística; Métodos avaliativos; Métodos de ensino; Mudança na rotina; Online x Presencial; Pré-aula; Preferências;	Métodos

Fonte: dados da pesquisa.

O agrupamento final dos códigos em seis grandes categorias: sentimentos; saúde e vida pessoal; tecnologia e equipamentos; vantagens; desvantagens e métodos, permitiu uma análise ampla das experiências que os docentes tiveram com o ensino remoto ao longo do Covid-19. Para apresentação dos resultados e discussão teórica, os autores se limitaram a explorar com maior profundidade os códigos com maior frequência e a categoria de análise “sentimentos”.

Da análise dos relatórios gerados pelo sistema Atlas.ti 7.0, nota-se que a maior quantidade de códigos está relacionada à interação com os alunos e a adaptação do docente ao “novo” ambiente de ensino. A Figura 1 é ilustrativa nesse sentido.

**Figura 1.** Código mais frequentes



Fonte: dados da pesquisa.

Alguns trechos também ilustram as preocupações dos docentes em relação aos códigos acima mencionados, incluindo o desafio relacionado à adaptação envolvendo questões tecnológicas, conforme confirmamos a seguir:

“É, no começo eu achei um pouco assustador... assim, ter que lidar com a tecnologia e enfim, você está em casa aqui desse lado sozinha e você tem que fazer funcionar. (...) Então tem todos esses desafios que eu acho que geraram um estresse adicional”. (SP4)

“Eu ainda tenho dificuldade... não sei se é eu que tenho dificuldade ou o sistema propõe isso aí... a questão da participação dos alunos e envolvimento... eu acho que ainda o presencial nesse ponto ele ganha pelo fato de o aluno está lá na frente do professor” (SP6)

“Então eu penei porque como eu vi que era bom, muitos youtubers que estão no meio usam, então falei não, vou tentar usar também né (risos), mas aí quando eu fui para a prática o negócio começou a enroscar” (SP6).

Os dados identificados nesta pesquisa estão em linha com o estudo realizada por Leite, Lima e Carvalho (2020) que indicam que os professores, em sua ampla maioria, apontam dificuldades relacionadas a falta de domínio com as tecnologias de ensino remoto, algo que causou estresse em relação à adaptação à nova metodologia educacional.

Conforme alertam os autores, educadores e familiares foram instados de forma imprevisível a (re) aprenderem o ensino com apoio de tecnologia, porém, embora a migração para o ambiente remoto tenha sido a alternativa viável considerando o cenário vivido, os conflitos iniciais foram inevitáveis. Silva e Leite (2020) chegaram a resultado similar,

apontando que dificuldades tecnológicas foram um dos problemas enfrentados pelos professores no momento da migração do ambiente de aulas, o que é confirmado em outras pesquisas (Winters et al., 2020; Santos, 2020). Isso ocorre justamente porque não foi adotada uma estratégia planejada concernente ao Ensino à Distância (EAD), mas sim a adoção emergencial, remota, como única opção condizente com o contexto pandêmico.

Essa falta de planejamento prévio trouxe incômodo aos docentes que se viram obrigados a adaptarem abruptamente suas aulas sem qualquer treinamento específico ou suporte adequado, aumentando de forma significativa a carga de trabalho e a pressão sobre os professores, constituindo-se a principal fonte de estresse do grupo (vide a coocorrência entre os códigos “Carga de Trabalho” e “Estresse” expressa na Figura 2).

Os resultados ainda estão em linha com os apresentados por Silva et al. (2021) e Barros e Paula Vieira (2021), os quais mencionam a complexidade inerente à migração súbita e sem planejamento da plataforma de ensino, o que causou dificuldades pela falta de tempo hábil para testes e capacitação dos envolvidos no processo.

A Figura 2 contém uma relação de coocorrência entre os códigos mais utilizados durante a codificação. A partir desses dados, é possível identificar, por meio de uma lógica de proporcionalidade, quais códigos apareceram conjuntamente com mais frequência e que, portanto, possam guardar uma relação mais estreita entre si.

**Figura 2.** Tabela de coocorrência – Códigos mais utilizados

	Adaptação do professor	Câmeras	Carga de trabalho	Estresse	Interação com alunos	Online x Presencial	Participação dos alunos nas aulas	Vantagens do ensino remoto
Adaptação do professor	-	0,02	0,02	0,03	0,03	0,04	0,01	0,05
Câmeras	0,02	-	0	0	0,21	0,07	0,20	0,01
Carga de trabalho	0,02	0	-	0,13	0,02	0,03	0	0,02
Estresse	0,03	0	0,13	-	0	0,02	0,01	0,03
Interação com alunos	0,03	0,21	0,02	0	-	0,18	0,26	0,02
Online x Presencial	0,04	0,07	0,03	0,02	0,18	-	0,12	0,12
Participação dos alunos nas aulas	0,01	0,20	0	0,01	0,26	0,12	-	0,01
Vantagens do ensino remoto	0,05	0,01	0,02	0,03	0,02	0,12	0,01	-

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da análise da Figura 2, observam-se os maiores valores entre os códigos “Participação dos alunos nas aulas” e “Interação com Alunos” (0,26), “Interação com alunos” e “Câmeras” (0,21), “Participação dos alunos nas aulas” e “Câmeras” (0,20), “Online x Presencial” e “Interação com alunos” (0,18) e “Estresse” com “Carga de Trabalho” (0,13). Isso significa que, quando o docente refletia e dissertava acerca da interação com os alunos durante o ensino remoto, os temas mais destacados eram a participação (ou a falta dela) dos alunos durante as aulas, assim como a frequência na utilização das câmeras. Além disso, os resultados

sugerem que ao abordar esse tema, os docentes muitas vezes recorriam à comparação com a interação durante as aulas presenciais. Tais relações podem ser observadas nos seguintes trechos:

“Então, o convívio com os alunos foi bastante, foi difícil, não foi fácil. Por quê? Porque os alunos, eles não aceitavam essa questão de abrir a câmera e conversar com você” (SP8)

“Muitos ficam com a câmera fechada, a gente incentiva. E assim, quando tem aqueles que participam, são poucos, sempre aquelas mesmas figurinhas, sempre aqueles mesmos alunos que acabam participando”. (SP10).

“Logo no início como eu falei foi difícil a adaptação, mas depois que você pega o jeito você consegue de alguma forma manter um bom contato com os alunos (...) Através da própria conversa, do próprio diálogo, não igual ao que seria no presencial”. (SP11)

É certo apontar que as câmeras fechadas, impedindo a visualização dos estudantes durante as aulas causou intenso incômodo, ansiedade e solidão aos docentes. A menção às câmeras foi muito recorrente e, inclusive, foi indicado como uma chateação comum até mesmo em pesquisas realizadas em outros países, como é o caso do estudo realizado por Macias et al. (2021), onde respostas no sentido de que essa situação acarretou sentimentos de terrível solidão também estiveram presentes. Os autores afirmam que 78% dos respondentes indicaram que não ver os alunos foi o principal desafio encontrado durante o ensino remoto. Santos (2020) relata percepção semelhante, decorrente da falta de contato entre alunos e professores em Portugal.

De forma análoga, porém com menos intensidade, verifica-se a coocorrência dos códigos “Estresse” e “Carga de Trabalho”, a qual pode ser apreciada nos seguintes excertos:

“(…) você se tranca numa sala, num quarto, faz adaptações necessárias e aí você desenvolve. Mas o estresse acabou muito em função disso, pela demanda que aumentou três vezes e aí você vê sua estrutura interna... isso me deixou muito estressado” (SP10)

“(…) Então assim foi muito estressante nesse ponto até porque eu acho que as demandas eram muito maiores do que no presencial. (...) Então eram muito estressante porque você quer atender bem todo mundo mas se acaba ficando louca, né.” (SP9).

O estresse decorrente do aumento da carga de trabalho e preocupações é mencionado por Pessoa (2020) para quem há comprovação de que o trabalho remoto docente demanda maior tempo e desenvolvimento, inclusive porquanto há necessidade de mesclar as atividades profissionais com o cotidiano familiar, o que demonstra que os resultados estão em linha com estudos anteriores. Nhantumbo (2020) confirma essa conclusão ao ilustrar mencionando um entrevistado que descreve que as aulas virtuais exigem maior concentração e tempo para preparação de atividades docentes. Relatos semelhantes advêm de pesquisas realizadas por Macias et al. (2021) e Winters et. al. (2023).

Em contrapartida, o ensino remoto trouxe mudanças nas rotinas pessoais dos professores, o que para a maioria foi vista como positiva, como se alimentar em casa, não sofrer

com trânsito, poder desligar o computador e já estar em sua casa quando ao final das aulas. A seguir alguns exemplos nesse sentido:

“Sem trânsito, tomo banho antes de dar aula, janto com a família, acabou a aula eu já desligo o computador e vou dormir” (SP2)

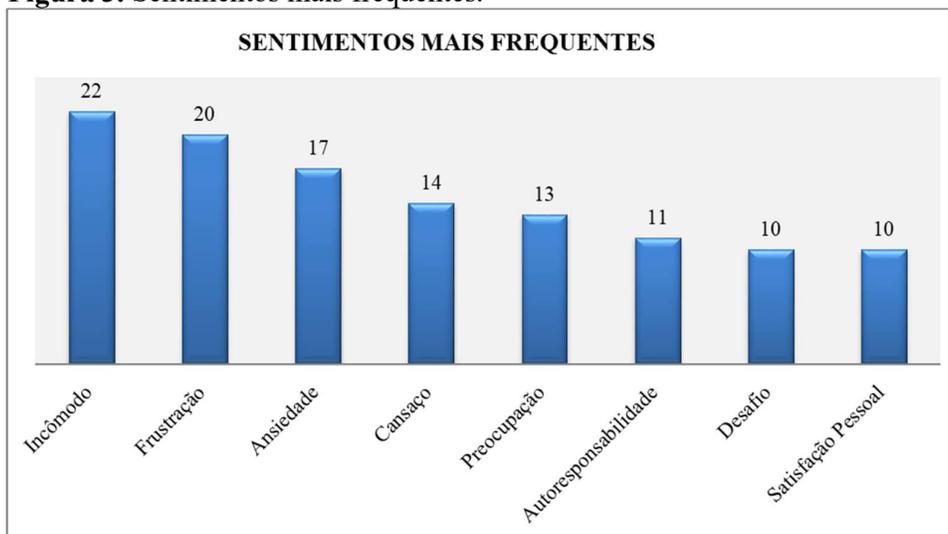
“Esse meio alternativo pode funcionar, trazendo produtividade e qualidade de vida, mas também é muito gratificante assim por um lado é eu acho que é um privilégio eu ter tido essa oportunidade de começar a dar aula num momento tão caótico” (SP2).

“Talvez um aspecto positivo seja a facilidade de acesso que os alunos têm né, talvez eles tenham condições de participar mais no modelo remoto o que eu gosto muito do remoto é de a gente poder dar aula para pessoas em qualquer lugar do Brasil” (SP10).

As falas divergem do que é apontado por Pretto, Bonilha e Sena (2020) em relação à experiência vivida no ensino remoto durante a pandemia, pois os autores enfatizam o aspecto negativo desse contexto, considerando o impacto em toda a estrutura familiar, em razão de conciliar as atividades profissionais com as tarefas domésticas, tudo no mesmo ambiente físico (Melo, 2020). De outro lado, as respostas se alinham aos resultados da pesquisa conduzida por Beatson et al. (2021) no sentido de que o ensino remoto resultou em economia de tempo, direcionado às pesquisas, o que foi percebido como positivo.

Em relação aos sentimentos mostraram-se mais frequente o incômodo e a frustração sentida pelos docentes, mormente em razão da falta de interação com os alunos, conforme se extrai da Figura 3.

**Figura 3.** Sentimentos mais frequentes.



Fonte: dados da pesquisa.

Alguns depoimentos são relevantes e ilustram a Figura acima:

“Então, tinha esse desconforto de ter que me dividir em três ou quatro telas. Isso é bem incômodo porque você não tem aquele espaço próprio para dar aula... tinha que improvisar” (SP12).

“É que é mais eu sinto... acho que não, não sei, às vezes é um pouco frustrante, acontecem coisas frustrantes nas aulas remotas, não estou dizendo que presencialmente não aconteça, mas fica todo mundo com a câmera fechada” (SP4).

“Aumentou a dor de cabeça nesse período...enxaqueca aumentou muito e eu tive que buscar um atendimento. Não cheguei a aumentar as doses ali do remédio, mas tenho tomado remédio para diminuir estresse e ansiedade que acabou se elevando muito nesse processo” (SP10).

Como é possível notar um dos sentimentos mais presentes e mencionados pelos docentes se relaciona com a ansiedade. É natural que diante de um fato inesperado e que demandou adaptação célere por parte dos professores, aflore emoções relacionadas à ansiedade, especialmente considerando que, conforme alertam Valente et al. (2020), a maioria dos alunos são jovens e dominam com mais facilidade o uso de novas tecnologias, o que nem sempre é o caso dos docentes.

De forma análoga aos procedimentos realizados com os códigos mais frequentes, buscou-se analisar a coocorrência dos sentimentos mais presentes, os quais podem ser observados na Figura 4.

**Figura 4.** Tabela de Coocorrência – Sentimentos mais frequentes

	Ansiedade	Autoresponsabilidade	Cansaço	Desafio	Frustração	Incômodo	Preocupação	Satisfação Pessoal
Ansiedade	-	0,12	0,03	0	0,03	0,05	0,07	0
Autoresponsabilidade	0,12	-	0	0	0,03	0,06	0,04	0,05
Cansaço	0,03	0	-	0	0,06	0	0	0
Desafio	0	0	0	-	0	0	0,05	0
Frustração	0,03	0,03	0,06	0	-	0,11	0	0,03
Incômodo	0,05	0,06	0	0	0,11	-		0
Preocupação	0,07	0,04	0	0,05	0	0	-	0
Satisfação Pessoal	0	0,05	0	0	0,03	0	0	-

Fonte: dados da pesquisa.

A partir da Figura 4, apura-se que os sentimentos que apareceram em conjunto com mais constância foram a “Autoresponsabilidade” e “Ansiedade” (0,12), “Incômodo” e a “Frustração” (0,11), “Preocupação” e “Ansiedade” (0,07), “Incômodo” e “Autoresponsabilidade” e “Frustração” e “Cansaço” (0,06). A forma na qual se deram essas relações podem ser observadas nos seguintes trechos:

“‘Ah vai durar três, quatro meses... segundo semestre a gente volta’ (...) ‘Vai chegar a vacina e vai parar’. Então a gente sempre criou e eu sempre tive essa expectativa de voltar no semestre seguinte (...). Mas virava o semestre e a gente tinha essa frustração.” (SP10).

“Acho que natural é porque você quer evidentemente fazer um bom trabalho porque as pessoas estão ali dedicando uma energia para uma certa formação (...) Você tem um papel de liderança nesse processo acho que alguma... alguma ansiedade” (SP1)

“Então ainda assim quando eu olhava onde eu devia estar para eu conseguir fazer esse negócio continuar bem percebo que tem uma distância, então isso naturalmente provoca alguma ansiedade” (SP1)

“Eu sentia que eu falava sozinha e é muito ruim você falar sozinha sem ninguém te olhando ou mesmo não olhando, mas participando... O sentimento era muito ruim”. (SP9).

É possível perceber nos trechos indicados a presença de sentimentos negativos, o que, conforme indicam Valente et al. (2020) acarreta um movimento de resistência por parte dos professores, reação natural visando obstar o sofrimento que a mudança abrupta de métodos de ensino acarretou. Um elemento não explorado pelas pesquisas anteriores é o impacto da presença de crianças na experiência dos docentes durante o período de transição. A Tabela 3 contém uma lista dos códigos mais recorrentes identificados durante a fase inicial de adaptação dos professores.

**Tabela 3.** Códigos recorrentes das dificuldades iniciais: Docentes com e sem filhos

<b>Docentes com filhos</b>	<b>Docentes sem filhos</b>
Interferências externas	Adaptação do professor
Crianças	Interferências Externas
Som externo	Estresse
Dificuldade na adaptação	Mudança abrupta
Adaptação no local de trabalho	Som externo

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio dos dados da Tabela 3, é possível delinear um panorama das principais dificuldades iniciais vivenciadas por docentes que possuem filhos com aqueles que não possuem filhos. Embora o incômodo gerado pelas interrupções externas seja comum aos dois grupos, verifica-se que os docentes com filhos possivelmente tiveram uma maior dificuldade inicial ligada à adaptação do local de trabalho, o qual está relacionado com um desafio maior em alocar os espaços internos da casa com as novas demandas de cada indivíduo. Por sua vez, os dados sugerem que os docentes sem filhos possuíram uma maior facilidade na adaptação durante o período da transição. Ademais, notou-se que as maiores preocupações e dificuldades desse grupo estavam mais associadas com atividades inerentes ao desempenho do trabalho e ao *feedback* dos alunos.

Por meio do exposto, buscou-se delinear e explorar as principais experiências dos docentes da área contábil durante o ERE. Identificou-se uma ampla gama de sentimentos com conotação negativa, seja pelo engajamento dos acadêmicos, a carga extra de trabalho, o processo de adaptação que foram submetidos e o caráter incerto dos desdobramentos da pandemia. Todavia, o acesso e o desenvolvimento de competências relacionadas às ferramentas tecnológicas se constituíram em um aspecto positivo fortemente pontuado, os quais passaram a ser incluídos nas possibilidades pedagógicas dos docentes.

## **5. Conclusão**

Este artigo teve como objetivo compreender como o ensino remoto foi experienciado por professores de Ciências Contábeis de universidades públicas e privadas brasileiras durante a pandemia do Covid-19. Para atingir o fim proposto realizou-se um estudo qualitativo exploratório, por meio do qual foram coletados dados oriundos de 12 entrevistas semiestruturadas com docentes de Ciências Contábeis de diferentes instituições, interrompidas após a constatação de saturação de dados.

A partir dos dados apresentados na seção anterior, verificou-se que os sentimentos mais marcantes durante essa experiência foram: incômodo, frustração, ansiedade, cansaço e preocupação e que as experiências mais marcantes estiveram relacionadas com a interação com os alunos, o processo de adaptação ao ensino remoto, a participação dos alunos nas aulas, as câmeras desligadas e a intensa comparação entre as práticas do ensino presencial com o ensino remoto.

Em síntese, os dados demonstram que grande parte dos problemas relacionados com a adoção do ensino remoto se deu em razão de sua aplicação emergencial, sem um planejamento prévio adequado e capacitação dos envolvidos. Isso gerou estresse e sentimentos negativos por parte dos docentes, o que pode ter afetado todo o processo de aprendizagem. Por outro lado, também foi possível verificar pontos positivos relacionados ao evento em estudo. Em especial em relação ao tempo economizado em razão da desnecessidade de deslocamentos para o campus de ensino, o que permitiu maior flexibilidade dos docentes em relação à sua agenda profissional e pessoal.

Em outras palavras, é possível extrair elementos positivos desse processo e, ainda que se reconheça que foi um momento doloroso e permeado de estresse para os docentes, com melhor planejamento que permita a adoção de ensino a distância e não de ensino remoto emergencial, é possível que esse formato ou mesmo o formato híbrido, seja mantido com maior sucesso e contribua para a melhoria da educação nacional.

Como contribuição científica/acadêmica se evidencia a apresentação de informações sobre experiências do corpo docente com o ensino remoto durante a Covid-19. Esses achados podem ser usados para o desenvolvimento de novas pesquisas e discussão com achados de outros autores. Embora pesquisas tenham sido realizados buscando a compreensão do mesmo cenário aqui estudado, este estudo é relevante por contrapor descobertas de experiência positivas de docentes em alguns cenários específicos. Dessa forma, os resultados contribuem para a melhor compreensão do fenômeno estudado.

As aplicações práticas que este estudo traz é de que a evidenciação de experiências positivas e negativas relacionados à experiência vivida pelos docentes podem ser usadas no desenvolvimento de alternativas sustentáveis, permitindo que esse processo educacional seja aprimorado sem comprometer a qualidade de vida dos profissionais docentes. Igualmente, pode-se evoluir em relação aos métodos didáticos avaliativos e no uso de novas tecnologias com potencial melhoria do ensino da contabilidade no Brasil e no mundo, especialmente considerando que o ensino remoto e híbrido deve ser integrado ao ensino tradicional.

A pesquisa contém limitações relacionadas ao tamanho e escolha da amostra entrevistada. Os entrevistados foram selecionados em uma amostra por conveniência, impossibilitando, assim, abranger um número maior e mais heterogêneo de docentes pesquisados. Além disso, o foco da análise e exploração aprofundada dos dados na categoria "sentimentos" limitou o surgimento de novas visões sobre outras categorias identificadas empiricamente. Os dados são ricos e apresentam categorias que podem ser exploradas detalhadamente em outras pesquisas.

Sugere-se, como possibilidade de estudos futuros, a exploração quantitativa e qualitativa das categorias e códigos relacionados à experiência do exercício docente que foram levantados nesta pesquisa. Ademais, a utilização de outros procedimentos metodológicos, com diversificação dos instrumentos de coleta (como, por exemplo, utilização de grupos focais ou questionários) podem contribuir para uma compreensão mais precisa sobre o fenômeno em estudo.

## 6. Referências

- Ali, I., Narayan, A. K., & Sharma, U. (2020). Adapting to COVID-19 disruptions: Student engagement in online learning of accounting. *Accounting Research Journal*, 34(3), 261-269. <https://doi.org/10.1108/ARJ-09-2020-0293>
- Alves, A., Martins, C., Pinho, E., & Tobias, G. (2017). A Teoria Fundamentada em Dados como ferramenta de análise em pesquisa qualitativa. *Anais do Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa - CIAIQ*, 1.
- Barros, F. C., & de Paula Vieira, D. A. (2021). Os desafios da educação no período de pandemia. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 826-849. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-056>
- Beatson, N., De Lange, P., O'Connell, B., Tharapos, M., & Smith, J. K. (2021). Factors impacting on accounting academics' motivation and capacity to adapt in challenging times. *Accounting Research Journal*, 34(2), 184-195. <https://doi.org/10.1108/ARJ-08-2020-0240>

Beuren, I. M. I. (2013). *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade*. São Paulo: Editora Atlas.

Bland, A. R., Roiser, J. P., Mehta, M. A., Sahakian, B. J., Robbins, T. W., & Elliott, R. (2022). The impact of COVID-19 social isolation on aspects of emotional and social cognition. *Cognition and Emotion*, 36(1), 49–58.  
<https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1892593>

Cassiani, S. H. D. B., Caliri, M. H. L., & Pelá, N. T. R. (1996). A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa. *Revista latino-americana de enfermagem*, 4, 75–88. <https://doi.org/10.1590/S0104-11691996000300007>

de Paiva Júnior, F. G., de Souza Leão, A. L. M., & de Mello, S. C. B. (2011). Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. *Revista de Ciências da Administração*, 13(31), 190–209. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p190>

Dresch, L., Fagundes, M. B. B., & Figueiredo, A. M. R. (2023). Desdobramentos da Pandemia da Covid-19: Expectativas econômicas e sociais. *Desafio Online*, 11(2), 205-224. <https://doi.org/10.55028/don.v11i2.14464>

Genis-Mendoza, A. D., Martínez-Magaña, J. J., López-Narváez, M. L., González-Castro, T. B., Juárez-Rojop, I. E., Nicolini, H., Tovilla-Zárate, C. A., & Castillo-Avila, R. G. (2021). Mental Health Problems Due to Social Isolation During the COVID-19 Pandemic in a Mexican Population. *Frontiers in Public Health*, 9, 703450.  
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.703450>

Haynes, K. (2020). Structural inequalities exposed by COVID-19 in the UK: The need for an accounting for care. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 16(4), 637-642.  
<https://doi.org/10.1108/JAOC-08-2020-0099>

Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kandri, S.-E. (2020). *How COVID-19 is driving a long-overdue revolution in education*. World Economic Forum, 12. Recuperado de <https://www.weforum.org/agenda/2020/05/how-covid-19-is-sparking-a-revolution-in-higher-education/>

Leite, N. M., de Lima, E. G. O., & Carvalho, A. B. G. (2020). Os professores e o uso das tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais no contexto da pandemia da COVID-19 em Pernambuco. *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 11(2).  
<https://doi.org/10.36397/emteia.v11i2.248154>

Macias, H. A., Patiño-Jacinto, R. A., & Castro, M.-F. (2021). Accounting education in a Latin American country during COVID-19: Proximity at a distance. *Pacific Accounting Review*, 33(5), 636-651. <https://doi.org/10.1108/PAR-11-2020-0198>

Makhlouf, M. H., & Alani, R. (2022). COVID-19 and education: insights into the impact of E-learning on accounting education: evidence from Jordan. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-09-2021-0223>

Melo, Í. (2020). *As consequências da pandemia (COVID-19) na rede municipal de ensino: Impactos e desafios*. Recuperado de <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1377>

Nasu, V. H. (2020). A COVID-19 e o ensino contábil: Impactos e perspectivas futuras. *Revista Mineira de Contabilidade*, 21(1), 4–7. Recuperado de <https://crcmg.emnuvens.com.br/rmc/article/view/1222>

Nhantumbo, T. L. (2020). Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: Impasses e desafios. *Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, 25(2), 556–571.

Pires, Á. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 4, 43–94.

Pretto, N. D. L., Bonilla, M. H. S., & Sena, I. (2020). *Educação em tempos de pandemia: Reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Salvador: Edição do autor.

Reyneke, Y., Shuttleworth, C. C., & Visagie, R. G. (2021). Pivot to online in a post-COVID-19 world: Critically applying BSCS 5E to enhance plagiarism awareness of accounting students. *Accounting Education*, 30(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1867875>

Rodrigues, A. (2020). Ensino remoto na Educação Superior: Desafios e conquistas em tempos de pandemia. *SBC Horizontes*, 2175–9235.

Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

Santana, C. L., & Sales, K. M. B. (2020). Aula em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. *Educação*, 10(1), 75–92. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>

Santos, H. M. R. D. (2020). *Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses*. *Praxis educativa*, 15.

Silva, D. D. C. I., & Leite, A. G. (2021). Análise sobre a Percepção de Saúde Física e Psicológica de Professores Brasileiros Durante as Aulas Remotas na Pandemia Covid-19. *EAD em Foco*, 11(1).

Silva, F. de O., Santos, B. M. de L., Jesus, A. C. dos S. de, Silva, J. M. Q., Lefundes, T. B., & Anjos, K. F. dos. (2021). Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da covid-19. *Revista de Enfermagem UFPE Online - REUOL*, 15(1), 1–17. <https://doi.org/10.5205/1981-8963.2021.247581>

Soyza, C. K., & Wilcomb, C. J. (2015). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6(2), 217–226. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0247-1>

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.

Valente, G. S. C., Moraes, É. de, Sanchez, M. C. O., Souza, D. de, & Pacheco, M. (2020). Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. *Research, Society and Development*, 9(9), e843998153. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.8153>

Vercelli, L. C. A. Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @mbienteeducação*, v. 13, n. 2, p. 47-60. <https://doi.org/10.26843/v13.n2.2020.932.p47-60>

Winters, J. R. D. F., Nogueira, D. R., Heidemann, I. T. S. B., Durand, M. K., Magagnin, A. B., & Arakawa-Belaunde, A. M. (2023). Remote teaching during the COVID-19 pandemic: repercussions from professors' perspective. *Revista brasileira de enfermagem*, 76, (Suppl 1), 1-8. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0172>