

Ensino colaborativo *online* na pós-graduação em Administração e Contabilidade durante a pandemia da covid-19: modelos, motivações e efeitos percebidos pelos professores

Leonel Estevão Finkelsteinas Tractenberg. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

leoneltractenberg@gmail.com

Igor da Cunha Ferreira Martins Silveira. Universidade Federal do Rio de Janeiro

igorcfmsilveira@gmail.com

Renata Georgia Motta Kurtz. Universidade do Estado do Rio de Janeiro

renatakurtz@gmail.com

RESUMO

Contexto e problema: Durante a pandemia da Covid-19 instituições de ensino adotaram o ensino remoto emergencial (ERE). Alguns programas de pós-graduação (PPGs) ofertaram disciplinas na forma de ensino colaborativo online (ECO) entre docentes, uma abordagem ainda pouco pesquisada, sobretudo no contexto do ensino da administração e contabilidade no Brasil.

Objetivo: compreender como diferentes modelos de ECO foram adotados pelos docentes, suas motivações para adoção e os efeitos percebidos em termos dos benefícios, dilemas e dificuldades, entre outros.

Método: a pesquisa de natureza descritiva e qualitativa foi baseada em entrevistas semiestruturadas com oito docentes de PPGs nas áreas de Ciências Contábeis e Administração de universidades públicas que lecionaram cursos nessa abordagem entre 2020 e 2022. Identificamos que esses docentes adotaram por iniciativa própria diferentes modelos de ECO.

Resultados: os benefícios relatados foram maior apoio mútuo, interação entre professores, estímulo ao pensamento crítico e aulas mais dinâmicas. Dentre os desafios, a sobrecarga de trabalho devido à urgência das mudanças, ao preparo e recursos tecnológicos suficientes.

Contribuição: o ECO pode ser estratégia inovadora de ensino híbrido e online auxiliando na integração e desenvolvimento docentes, frente a um contexto de demandas crescentes de articulação entre os PPGs, e de internacionalização dos programas.

Palavras-chave: ensino colaborativo online; pandemia de Covid-10; ensino da administração e da contabilidade; pós-graduação *stricto sensu*

Data de recebimento: 18/01/2025

Data do aceite de publicação: 23/01/2025

Data da publicação: 30/04/2025

Online collaborative teaching in postgraduate studies in Administration and Accounting during the COVID-19 pandemic: models, motivations and effects perceived by teachers

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, educational institutions adopted emergency remote teaching. Some graduate programs began offering courses using the online collaborative teaching (OCT) approach. We conducted study aimed at understanding how different OCT models were adopted by faculty, their motivations for adoption, and the perceived effects in terms of benefits, dilemmas, and challenges, among others. To this end, we did semi-structured interviews with eight faculty members of graduate programs in Accounting and Management from public universities who taught courses using this approach between 2020 and 2022. We identified that these faculty members independently adopted different models of OCT. The reported benefits included greater mutual support, increased interaction among teachers, stimulation of critical thinking, and more dynamic classes. Among the challenges were the workload due to the urgency of changes, preparation, and sufficient technological resources. OCT can be an innovative strategy aiding in faculty integration and development, improving the quality of hybrid and online teaching in a context that demands articulation between graduate programs and their internationalization, and the increasing use of these modalities.

Keywords: online collaborative teaching; COVID-19 pandemic; management and accountability education; graduate programs

1. INTRODUÇÃO

O ensino colaborativo (EC) – também conhecido como ensino cooperativo, co-ensino ou ensino em equipe – é uma abordagem de ensino-aprendizagem ancorada no sócio-construtivismo na qual “dois ou mais professores trabalham juntos em algum nível de colaboração no planejamento, na execução e/ou na avaliação de um curso” (Baeten; Simons, 2014, p.93). Na pós-graduação *stricto sensu* vem se difundindo, motivado por iniciativas de formação docente inicial e continuada, projetos interdisciplinares inovadores, parcerias institucionais e processos de internacionalização (Tractenberg, 2012).

O EC acomoda uma variedade de arranjos que vão da colaboração superficial entre professores possuidores de *status* distintos, à colaboração intensiva entre professores com *status* equivalentes. Dentre os primeiros, estão os modelos: 1) observador; 2) *coach*; e 3) professor assistente; e, dentre os últimos, os modelos de ensino 4) sequencial; 5) paralelo; 6) por estações; e 7) em equipe (Baeten & Simons, 2014). No modelo observador, o professor titular ou regente da disciplina observa e registra o desempenho do(s) professor(es) (novatos ou em formação) durante as aulas para prover *feedback* posterior; no modelo *coach*, o professor titular ou regente fornece suporte, assistência ou consultoria e eventualmente atua como observador nas aulas do(s) professor(es); no modelo assistente, um professor leciona enquanto o outro circula pela classe, provendo assistência aos alunos com dificuldades, sendo que o assistente também auxilia o professor titular na preparação, correção e avaliação de atividades e provas; no modelo

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

sequencial, cada docente assume a condução de uma parte da aula, curso ou disciplina, conforme sua expertise; no modelo paralelo, cada professor leciona um mesmo conteúdo para um subgrupo de alunos da turma; no modelo por estações, cada professor fica responsável por conteúdos e atividades distintos e grupos de alunos circulam pelas estações; finalmente, no modelo em equipe, os professores colaboram de forma intensiva e interdependente no planejamento, implementação e avaliação das aulas.

Conforme o modelo adotado, o EC pode contribuir para: melhorar o interesse e a motivação dos alunos; o suporte às dificuldades de aprendizagem; a compreensão de temas complexos, interdisciplinares ou controversos; a capacidade de diálogo e discussão. Para os docentes, pode prover apoio mútuo e divisão de tarefas; melhorar a qualidade do ensino; a troca de experiências e a formação inicial ou continuada; e estreitar laços entre professores. Para a instituição de ensino, contribui com a integração curricular; a colaboração e a inovação institucional; o desenvolvimento do corpo docente; a colegialidade e o clima organizacional (Baeten & Simons, 2014; Tractenberg, 2012).

O EC ocorre em diversos níveis e contextos – ensino básico, médio superior, formação inicial e continuada de professores, educação inclusiva, entre outros – nas modalidades presencial, híbrida ou a distância. Quando ocorre a distância, mediado por tecnologias digitais de infocomunicação (TDICs), é denominado ensino colaborativo online, ou ECO (Tractenberg, 2011). Além dos benefícios do EC apontados anteriormente, o ECO, especificamente, pode viabilizar experiências educacionais descentralizadas, em tempos-espacos flexíveis, e enriquecidas pela multiplicidade de conteúdos, recursos digitais e tecnologias de interação disponíveis na internet (Tractenberg, 2012). Apesar desses potenciais benefícios, o ECO é uma abordagem inovadora ainda pouco difundida e pouco pesquisada no contexto do ensino superior de Administração e Contabilidade.

Durante a pandemia da Covid-19 as instituições de ensino superior (IES) precisaram suspender as aulas presenciais e se adaptar rapidamente para ofertar aulas via internet, em um formato que se tornou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE) (Moreira & Silva, 2023). O ERE se caracteriza principalmente pelas “aulas virtuais”, nas quais professores e alunos interagem de forma síncrona utilizando sistemas de webconferência tais como ConferênciaWeb RNP, Zoom, Google Meet, que integram recursos tais como bate-papo (*chat*), compartilhamento de tela e gravação, este último permitindo que as aulas sejam (re)vistas posteriormente (Moreira & Silva, 2023). Além das aulas síncronas, o ERE pode envolver atividades assíncronas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs).

No caso dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, as incertezas do contexto pandêmico, o isolamento social, a urgência da adaptação, a falta de preparo de muitos docentes para a utilização de recursos tecnológicos e para a educação online, a adaptação tecnológica com uso de recursos próprios e a participação em cursos emergenciais ofertados por algumas instituições geraram sobrecarga de trabalho, insegurança e estresse dos professores no planejamento e desenvolvimento das aulas remotas. O ERE trouxe dificuldades adicionais, impactando a interação aluno-professor e a qualidade das aulas, como a difícil situação física e psíquica dos alunos, suas dificuldades de acesso e uso das tecnologias, o “apagão” das câmeras e microfones, aumentando a percepção de isolamento, o cansaço das telas (Bariviera, Fagundes & Cerqueira-Adão, 2021; Canané, 2021; Pereira, Oliveira & Costa-Nascimento, 2022).

Ao mesmo tempo, a migração forçada para a modalidade online ampliou as possibilidades de implementação do ECO, sobretudo na pós-graduação. Em alguns casos, deu

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

continuidade a experiências de EC presencial que já vinham ocorrendo, em outros trazendo novidades e desafios para docentes que buscavam apoio mútuo. Diante da escassez de estudos nacionais abordando essas experiências de ECO durante a pandemia, realizamos uma pesquisa com objetivo de investigar como diferentes modelos de ECO foram adotados por docentes de programas de pós-graduação (PPGs) em Administração e Contabilidade durante a pandemia, as motivações e os efeitos percebidos pelos docentes em termos dos benefícios, dilemas, dificuldades e outros impactos dessa experiência. O tema é relevante na medida em que as soluções adotadas durante a pandemia contribuíram para a difusão e incorporação das práticas de trabalho e ensino híbridas e online em larga escala. Nesse sentido, identificar o que funcionou (ou não) no contexto do ECO na pós-graduação e as lições aprendidas a partir daí pode ajudar a maximizar os benefícios dessa abordagem.

2. MÉTODO

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva baseada em entrevistas semiestruturadas com docentes de PPGs nas áreas de Ciências Contábeis e Administração que lecionaram cursos na modalidade de ensino colaborativo online durante o período da pandemia de 2020 a 2022.

Para chegar até esses docentes, primeiramente, identificamos os programas dessas áreas reconhecidos pela CAPES e em atividade ofertado por universidades públicas do Rio de Janeiro. Enviamos um e-mail à coordenação de cada programa explicando a pesquisa e solicitando que encaminhassem o convite para participar do estudo aos docentes que tivessem ministrado aulas ou disciplinas compartilhadas com outros docentes durante a pandemia. Também enviamos um convite de igual teor diretamente a 13 professores de PPGs de cujo e-mail já dispúnhamos. Por fim, aos entrevistados, no final de suas entrevistas, aplicando a técnica *snowball* (Bockorni & Gomes, 2021), solicitamos o contato de outros docentes que eles soubessem ter ministrado aulas ou disciplinas colaborativamente durante a pandemia.

As entrevistas foram conduzidas a distância por meio do Google Meet (ferramenta de webconferência) e gravadas para posterior transcrição, entre os meses de agosto e dezembro de 2022. Seguiram um roteiro semiestruturado para dar maior flexibilidade ao entrevistador durante a interação, e para que pudessem ser incorporadas novas questões e estímulos narrativos, possibilitando aprofundamento e elucidação dos temas (Castro & Oliveira, 2022). O roteiro abordou questões sobre os seguintes tópicos: experiência prévia de formação docente e desafios da docência na pandemia; disciplinas em que os docentes vivenciaram o ECO; motivações para adoção do ECO e a forma como foi implementado; efeitos ou impactos percebidos do ECO.

O tratamento dos dados envolveu a análise de conteúdo a partir das transcrições das entrevistas. Após a leitura das transcrições, foi gerada uma lista com as categorias iniciais, com base na literatura sobre EC e ECO. O processo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147) se apoiou nessa literatura. Por fim, foi realizada a reavaliação dos códigos e categorias por meio da releitura das entrevistas, sempre que possível buscando articular a fala dos entrevistados com a literatura. Utilizamos o *software* ATLAS.ti 22 para essa análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados oito professores que se enquadravam no perfil docente buscado pela pesquisa: possuir vivência de ECO de disciplinas de pós-graduação de programas de Ciências Contábeis e de Administração de universidades públicas dos Estados do RJ, PR e MG. As disciplinas que esses docentes ministraram colaborativamente na modalidade de ERE foram: Seminário de acompanhamento de TCC; Inovação na gestão pública; Planejamento e avaliação em gestão pública; Pesquisa crítica em contabilidade; Epistemologia da pesquisa; Contabilidade e sustentabilidade; Pesquisa qualitativa ou metodologia de pesquisa; Metodologias inovadoras no ensino da gestão e da contabilidade.

3.1. Modelos de ECO adotados pelos docentes

Os modelos de ensino colaborativo presencial descritos por Baeten & Simons (2014) podem ser igualmente utilizados para classificar os diferentes arranjos colaborativos do ECO (Tractenberg, 2011; 2012). Em nossa pesquisa identificamos diferentes modelos adotados pelos professores entrevistados, estando eles conscientes ou não disso: observador, suporte, sequencial, em equipe e misto (ver Quadro 1).

Quadro 1. Modelos de ensino colaborativo experimentados pelos docentes nas disciplinas ministradas na modalidade ERE durante a pandemia da COVID-19

Professor	Modelo(s) de ECO adotados
P1	Equipe
	Observador
	Sequencial
P2	Suporte / misto
P3	Suporte
P4	Observador
P5	Observador
P6	Observador
P7	Sequencial
P8	Equipe

Fonte: elaboração dos autores.

3.1.1. Modelo de observador

O modelo observador ocorre quando o professor titular ou regente observa o outro que conduz a aula (Baeten & Simons, 2014; Helms, Alvis & Willis, 2005). Esse é o modelo com menor nível de colaboração entre os docentes, sendo frequente em estágios docentes e outros processos formativos, mas também em apresentações de professores convidados. Alguns docentes relataram ter colaborado segundo esse modelo em que um docente convida ou é convidado para lecionar uma única aula. Uma razão dada para adoção desse modelo foi aproveitar ao máximo o conhecimento da especialidade do professor-convidado. Segundo um docente:

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

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

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

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

3.1.2. Modelo de suporte

Diferentemente do anterior, no modelo de suporte, um (ou mais) professor(es) assume(m) a liderança das aulas, enquanto outro(s) se torna(m) assistente(s), oferecendo apoio para os alunos e auxiliando o(s) professor(es) regente(s) (Baeten & Simons, 2014; Nevin, Thousand & Villa, 2009). Esse modelo demanda um maior compartilhamento de responsabilidades: no planejamento das aulas, no desenvolvimento de recursos, materiais didáticos e condução de atividade e na avaliação dos discentes.

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

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

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

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

Assim, esse tipo de modelo pode contribuir para o aumento da autoconfiança e para o desenvolvimento do professor iniciante, melhorando o seu desempenho, quando comparado a professores iniciantes que apenas trabalham sozinhos, ministrando as próprias aulas (Jardí et al., 2022).

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

3.1.3. Modelo sequencial

Essa abordagem refere-se ao modelo de ensino colaborativo no qual ambos os professores têm um status igualitário. Nos modelos “observador” e “suporte”, há uma diferença hierárquica, com a existência de um professor principal (regente) e um secundário (observador, auxiliar). No modelo “sequencial” não são feitas distinções hierárquicas entre os professores (Baeten & Simons, 2014). Nesse modelo, cada professor assume a responsabilidade de ensinar conteúdos diferentes para o mesmo grupo de alunos, os professores planejam com antecedência a divisão dos conteúdos e a quantidade de aulas que cada professor irá conduzir.

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

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

No modelo sequencial, quando um professor está ensinando ao grupo de alunos, o outro não precisa estar necessariamente presente durante essa aula (Helms, 2005 citado por Baeten & Simons, 2014). Os professores entrevistados cuja colaboração se enquadra nesse modelo também relataram que não tiveram interação entre eles durante as aulas, e que a colaboração docente ocorreu somente durante o planejamento, antes da disciplina, e na avaliação, ao seu final. Consideram que tiveram maior liberdade para definir os recursos didáticos e a forma de conduzir suas aulas. Na perspectiva de alguns docentes entrevistados, esse modelo não é totalmente colaborativo, porque não houve interação dos professores durante as aulas.

3.1.4. Modelo em equipe

No modelo “em equipe”, existe o compartilhamento de responsabilidade em todas as tarefas realizadas pelos professores. A colaboração ocorre em todas as etapas: antes, durante e após as aulas/disciplinas. Durante as aulas, os docentes estão diante da turma trabalhando de forma colaborativa. Por isso é o modelo de maior interação entre os professores (Baeten & Simons, 2014).

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

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

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

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

Os professores que colaboraram segundo o modelo em equipe perceberam que houve maior diálogo sobre o planejamento da disciplina, os objetivos, os recursos didáticos, as atividades, as tecnologias utilizadas e as práticas de ensino-aprendizagem e, por isso, receberam maior apoio mútuo na realização das tarefas, como identificado nos seguintes trechos:

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

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

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

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

Uma professora destacou que as responsabilidades na condução de algumas atividades eram distribuídas. Para isso, foi definido que o docente com maior competência naquela tarefa iria conduzi-la. Segue o relato da professora em relação à elaboração do material:

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

A avaliação também ocorreu de forma colaborativa: os professores planejaram e realizaram as avaliações em conjunto:

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

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

3.1.5. Modelo misto

O ensino colaborativo online também ocorre combinando dois modelos. Um exemplo foi o modelo em equipe, com um grupo de professores compartilhando todas as tarefas entre eles, com o modelo de observação, quando esses professores convidavam outros professores para falar sobre um tema específico. Pelo fato de a pós-graduação *stricto sensu* ter um conteúdo,

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

por vezes, mais complexo e multidisciplinar, consideraram necessário chamar professores especialistas no conteúdo.

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

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

3.2. Motivações para o ECO

Sobre a implementação do ECO durante a pandemia, foi indagado aos docentes participantes sobre quem tomou a iniciativa da colaboração. Segundo eles, as iniciativas partiram: do próprio professor, de outro professor do programa e, até, de forma institucional, pelo colegiado e coordenação. Os docentes que tomaram a iniciativa de convidar outros professores para suas disciplinas destacaram a importância de trazer outras visões e experiências, para tornar as aulas mais dinâmicas. Os trechos abaixo servem de ilustração:

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

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

Um dos respondentes relatou que a sugestão do ensino colaborativo foi uma forma de ajuda mútua nas atividades acadêmicas, sem um convite formal:

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

Professores que já vivenciavam o ensino colaborativo presencial antes da pandemia destacaram a continuidade do método na modalidade online: "Na verdade, a gente já fazia no presencial, a gente manteve no online, na pandemia." (P8). Outro professor complementou que:

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

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

A escolha dos docentes envolvidos na colaboração é outro ponto importante. Estudos apontam que o senso de grupo, demandas e interesses comuns, a identificação e confiança mútuas, o respeito e valorização do saber do outro são aspectos-chave na construção de parcerias entre docentes (Jardí et al., 2022). Morelock et al. (2017) recomendam selecionar “um parceiro com quem você sabe que pode construir um relacionamento compatível [...] uma amizade existente pode ser um bom ponto de partida para uma parceria de co-ensino” (p.189). Entre os docentes entrevistados, os motivos alegados foram, principalmente, trazer novas visões para o conteúdo abordado pelo professor responsável pela disciplina e trazer mais dinamismo para as aulas. O principal critério para a escolha dos colaboradores foi especialidade e competência reconhecida. O trecho abaixo ilustra tal fato:

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

No ensino presencial, é necessário avaliar os recursos financeiros e de tempo no momento de convidar um docente. Em contrapartida, no ECO a barreira geográfica é superada. O ensino online permite convidar professores sem se preocupar com a distância. O isolamento da pandemia e a implementação do ERE também foram fortes motivadores para a adoção do ECO:

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

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

3.3. Benefícios percebidos do ECO

3.3.1. Benefícios para os alunos

O trabalho em equipe dos docentes pode servir de exemplo para a colaboração entre os alunos e para a criação de um ambiente de diálogo e debate, que estimula os alunos a participar, desenvolvendo pensamento crítico, ampliação das perspectivas e a argumentação, contribuindo para a compreensão da complexidade dos temas abordados. As diferenças de pontos de vista dos docentes, de personalidade e de estilos de ensino ajudam a tornar as aulas mais interessantes, dinâmicas e motivadoras (Tractenberg, 2011).

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

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

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

Quando perguntado se houve alguma resistência ou dificuldade por parte dos alunos, o professor respondeu:

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

3.3.2. Benefícios para os professores

Ao perguntar quais os benefícios percebidos com a colaboração, os entrevistados destacaram: (1) maior apoio nas tarefas; (2) melhoria da qualidade do ensino e (3) desenvolvimento pessoal e profissional.

O ensino colaborativo pode permitir que professores se apoiem mutuamente na realizações de tarefas, diminuindo sua carga de trabalho (Tractenberg, 2011). O apoio entre os professores envolve não só a resolução de problemas, mas também o suporte emocional, na medida em que os professores compartilham sucessos, dilemas e dificuldades. Na fala de uma professora:

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

Em relação à melhoria da qualidade do ensino, os professores destacam que na pós-graduação as discussões costumam ser mais aprofundadas e complexas. Os docentes também destacaram que enriqueceram suas visões ao compartilhar suas práticas docentes, experiências e saberes. As diferenças de pontos de vista, de especialidades, de conhecimentos e experiências profissionais favorecem esse processo (Rooks et al. 2022):

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

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

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

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

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

Essas trocas acabam contribuindo para o desenvolvimento de professores mais reflexivos sobre suas práticas. Isso é importante na medida em que muitos professores do *stricto-sensu* carecem de formação aprofundada acerca dos saberes e fazeres docentes (Kreuzberg & Rausch, 2013).

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

3.3.3. Benefícios para o PPG e para a instituição de ensino

Na percepção dos entrevistados, a colaboração entre os docentes contribui indiretamente para a instituição e para o PPG, na medida em que os alunos são mais bem atendidos, e para a sua divulgação, no caso da colaboração entre professores de PPGs diferentes. Quando perguntados sobre se o ECO contribuiu para o programa e para sua instituição, os entrevistados responderam:

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

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

Talvez por focar nos benefícios da sua experiência para si e para os alunos, ou por desconhecer experiências de outros docentes, ou por não ser uma prática tão difundida ou valorizada, os professores não percebiam de forma mais ampla outras potenciais contribuições da colaboração docente para o programa e para a instituição de ensino, tais como o fortalecimento da colegialidade, o desenvolvimento do corpo docente, integração e cooperação curricular intra ou interinstitucional, o estímulo a inovação e mudança educacional (Hargreaves, 2019; Tractenberg, 2011, 2012; Vangrieken et al., 2015). Liebel, Burden & Heldal (2017) lembram que o modelo de equipe costuma estar associado a maiores custos para as instituições de ensino, o que também pode inibir sua adoção. Os autores sugerem envolver pós-graduandos como assistentes (*teaching assistants, pre-service teachers*). Isso pode ser facilmente implementado no estágio docente exigido em cursos de mestrado e doutorado. A prática de convidar docentes de outros programas contribui também para a integração/colaboração entre programas, o que é valorizado pela CAPES.

3.4. Dilemas, dificuldades e desafios do ECO durante a pandemia

O ECO durante a pandemia trouxe vários desafios para os professores e alunos, dentre os quais: (1) a distribuição dos papéis e responsabilidades; (2) a interação no ambiente online; (3) a sobrecarga mental e de trabalho; (4) a falta de experiência com educação online e adaptação ao ERE; (5) lacunas na formação didático-pedagógica para a docência.

3.4.1. Distribuição dos papéis e responsabilidades

Um dos entrevistados assinalou certa indefinição de papéis e atribuições dos docentes durante decorrer da disciplina:

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

A clareza nos papéis e a distribuição justa de responsabilidades entre os membros da equipe são fatores que contribuem para a eficácia da colaboração docente (Vangrieken et al.,

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

2015; Jardí et al., 2022). Por outro lado, a falta dos mesmos pode gerar conflitos e sentimentos de inequidade prejudiciais à colaboração.

3.4.2. Interação no ambiente online

A interação por meio do ambiente online no contexto da pandemia dificultou algumas interações dos professores entre si:

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

Um dos entrevistados relatou a frustração causada pela pouca interação com os alunos. Revisando estudos de outros autores, Moreira & Silva (2023) mencionam, dentre os problemas do ERE durante a pandemia vivenciados por discentes e docentes, estão a falta de comunicação eficaz. Adicionalmente, se o modelo de colaboração docente adotado é o sequencial, pode gerar ainda menos interação.

3.4.3. Sobrecarga mental e de trabalho

Achei bem cansativo também, porque eu gravei várias videoaulas além das aulas síncronas. Eram muitas atividades e pouca interação com os alunos, que eles não abriam muito as câmeras. [...] eu fiquei muito chocada assim com o desinteresse [do aluno], às vezes, da pessoa falar abertamente [sobre o desinteresse]. [Eu] ficava assim: "nossa, como que fala isso assim em sala?". A pessoa estava... tipo "*Não aguento mais!*", na cara do professor. (P3)

Moreira & Silva (2023) mencionam também a ausência de engajamento, a sobrecarga mental, as preocupações e incertezas diante do contexto da pandemia. O ERE, o *home office*, o isolamento social, tudo isso levou as pessoas a passarem mais tempo diante da tela, do *chat*, da videochamada e da webconferência. Essa ubiquidade forçada da interação online gerou sintomas tais como cansaço, ansiedade, solidão, fadiga e desmotivação em estudantes e docentes de todo o mundo, um fenômeno que foi apelidado de “fadiga do Zoom” (Canané, 2021; Costa, 2021).

Adicionalmente, alguns professores perceberam que o ECO lhes demandou mais atividades, ocasionando sobrecarga de trabalho. Jang (2008), adotando um modelo de ECO em equipe, verificou que o aumento de trabalho experimentado pelos professores deveu-se à necessidade de planejamento conjunto e à demanda de comunicação e coordenação entre os docentes. Possivelmente outros modelos de colaboração, como o sequencial, sejam menos demandantes. O ensino em equipe (*team teaching*), para ser bem sucedido, demanda um esforço extra de articulação que extrapola o tempo que seria dispendido em uma atuação individual. Isto pode dificultar a adesão a essa abordagem por parte de alguns docentes:

Para isso [o ensino colaborativo] ganhar escala, seria preciso um planejamento [da IES] para que as disciplinas possam ser assim, porque, senão, não se estimula as pessoas a fazerem isso, porque vai aumentar... dobrar o trabalho... mas se dobra, não dá tempo. (P8)

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

3.4.4. Falta de experiência com educação online e adaptação ao ERE

Conforme a revisão de literatura, a mudança de modalidade (presencial para online) e a necessidade de se adaptar ao novo formato de trabalho causaram insegurança em muitos professores (Pereira, Oliveira & Costa-Nascimento, 2022; Moreira & Silva, 2023). Nas entrevistas, foi solicitado aos participantes que falassem sobre as experiências docentes com o ensino online ou híbrido na pós-graduação. A maioria dos entrevistados comentou que não teve experiências prévias com educação online:

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

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

Dentre aqueles que tiveram experiência:

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

Embora alguns docentes tivessem experiência anterior com ensino online ou a distância, o ERE difere em vários aspectos. O ERE é caracterizado por uma implementação rápida de transposição de cursos presenciais para o formato de videoaulas ou webconferências, geralmente conduzidas pelos próprios docentes, enquanto na educação a distância conteúdos e recursos são planejados e desenvolvidos especificamente para essa modalidade por uma equipe e articulam atividades síncronas e assíncronas. Além disso há diferenças entre a EAD tradicional e a educação online, a última sendo caracterizada pela docência proativa, dialógica, interativa, colaborativa, com co-criação de conteúdos e uma utilização mais flexível e aberta dos conteúdos, recursos, tecnologias e ambiências virtuais da cibercultura (Hodges et al., 2020; Santos, 2020; Silva, Rangel & Souza, 2020). Para os docentes, com algumas exceções, houve falta de tempo e de preparo por parte das instituições, falta de treinamento adequado para desenvolver competências para o ERE, e pouco apoio aos professores durante o processo. Mesmo para aqueles docentes com experiência no modelo online, o ERE trouxe algumas dificuldades a serem enfrentadas. Alguns relatos ilustram isso:

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

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

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

Foi muita pressa para adaptar um ensino que era pensado presencialmente para o que eles chamaram de ensino remoto. Não foi ensino online, não se usou essas palavras: "educação à

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

distância” ou “online”. Era o tempo inteiro presencial, virtual, uma coisa meio síncrona, aula ao vivo. Usaram-se essas palavras para deixar claro que era a mesma aula, só que no digital. (P8)

Além disso, os docentes tiveram que se adaptar, sendo necessário comprar equipamentos e ferramentas tecnológicas, além de realizar adequação no espaço físico de suas residências (Pereira, Oliveira & Costa-Nascimento, 2022). Conforme alguns professores:

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

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

3.4.5. Lacunas na formação didático-pedagógica para a docência

Com o início das aulas no formato remoto, os professores compreenderam a importância e os desafios da docência no ambiente virtual mediado pelas TDIC, trazendo a necessidade de desenvolver suas práticas didático-pedagógicas. Ao perguntarmos sobre a formação docente durante seu mestrado ou doutorado, nenhum dos professores afirmou ter feito disciplinas de metodologia do ensino ou relacionadas a práticas docentes. Vários autores vêm apontando as lacunas na formação didático-pedagógica na pós-graduação em Administração e Contabilidade (Farias & Araújo, 2016; Miranda, Casa Nova & Cornacchione Júnior, 2012; Patrus & Lima, 2014). Por mais que hoje os PPGs ofereçam disciplinas de cunho didático-pedagógico e estágio docente, a maioria dos entrevistados não teve essa oportunidade, ou se consideram casos excepcionais:

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

A formação no mestrado e no doutorado é bem precária no que se refere à formação do ensino, mas eu me lembro que, por exemplo, no doutorado eu fiz algumas disciplinas específicas na Faculdade de Educação para suprir essa carência de conteúdos ligados à formação docente. Mais para o que eram coisas interessantes para a minha tese. (P3)

Tanto no mestrado quanto no doutorado, não havia essa previsão [de formação pedagógica]. No mestrado não havia, no doutorado existia a possibilidade, que ninguém aproveitou... eu fiz um programa especial de formação docente, que é para ganhar licenciatura em Administração, então durante o doutorado eu fiz, mas foi por acaso, que era um programa completamente apartado em outra universidade, não é? Específico para obter a licenciatura. (P7)

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

Ainda para outro entrevistado, somente o estágio docente não é suficiente:

Eu não entendo que um período de estágio docente que dure seis meses vá criar aptidão para uma pessoa assumir um posto de docente em uma universidade federal, por exemplo. Se aprende muito na prática também. Você tem uma prática de pesquisa que você leva para a docência, mas

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

a prática docente, ela é muito mais complexa também, envolve a relação com os alunos, as avaliações, o processo didático, de ensino e aprendizagem. (P2)

3.5. Efeitos ou impactos percebidos do ECO na pandemia

Além dos já mencionados benefícios para discentes, docentes e instituição de ensino, os docentes destacaram outros aprendizados proporcionados pela experiência de ERE, dentre os quais a transformação pessoal e abertura para o novo, novos aprendizados sobre as TDIC, e aprimoramento de competências de colaboração:

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

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

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

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

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

Ao serem questionados se continuarão a trabalhar com o ECO no retorno ao ensino presencial pós-pandemia, a maior parte dos respondentes afirmou que sim. Mas também identificaram desafios, sobretudo da modalidade híbrida emergente:

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

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

Ao perguntarmos para os entrevistados sua opinião sobre o ECO, e qual conselho daria a um professor que nunca teve essa experiência, mencionaram os desafios de planejar e trabalhar de forma colaborativa, compartilhando o poder e o controle sobre a turma:

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

Então, eu acho que a gente pode ser que lide com essa [in]segurança: “eu também estou sendo avaliada pela outra pessoa”. Isso deve ser particularmente desafiador para quem tem aquela coisa do suposto saber do professor, que o professor fala, o aluno tem que ficar ouvindo. Se for nesse

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

formato, vai ter uma outra pessoa com esse mesmo poder na sala de aula, e aí virar uma questão de poder, sabe? Se a pessoa tiver esse tipo de preocupação, para ela, pode ser que seja mais desafiador se preparar para isso, mas, mesmo nesses casos, eu acho que experimentar vai trazer mais benefícios do que dores. (P8)

4. DISCUSSÃO

Os achados desta pesquisa contribuem para divulgar a prática do ECO e ampliar a compreensão de como o ECO foi implementado no ensino da Administração e Contabilidade durante a pandemia da COVID-19. Identificamos diferentes modelos de ECO adotados por iniciativa dos próprios docentes, principalmente como uma forma de enriquecer a experiência de ensino, aproveitando a especialidade do outro professor; como forma de aumentar o dinamismo das aulas; e para apoio mútuo na rápida adaptação ao ERE. Os modelos adotados foram: observador, suporte, sequencial, em equipe e misto. Os docentes relataram benefícios significativos, como maior apoio mútuo e interação entre os professores, estímulo ao pensamento crítico e à diversidade de pontos de vista, tornando as aulas mais dinâmicas e motivadoras para os alunos, o que pode beneficiar os PPGs e indiretamente contribuir para a sua divulgação. Em certa medida, a troca e colaboração entre docentes podem contribuir para minimizar certas lacunas na formação didático-pedagógica para a docência e para a educação online relatadas pelos professores.

Os relatos também revelaram diversas dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes entrevistados, como a sobrecarga de trabalho devido à demanda de planejamento colaborativo e à necessidade de adaptar-se rapidamente ao contexto do ERE, muitas vezes sem ter experiência prévia e formação pedagógica para essa modalidade e competências no uso das TDIC adotadas. O modelo sequencial, por envolver a alternância de responsabilidades entre os docentes, ocasionou certas dificuldades na coordenação e comunicação entre os professores. O modelo em equipe, embora possa trazer muitos benefícios, exige um esforço extra de articulação e planejamento conjunto, o que pode aumentar a carga de trabalho e a complexidade da colaboração entre os docentes.

A pandemia trouxe prejuízos aos docentes, que tiveram que se adaptar muitas vezes sem o devido preparo ou utilizando os próprios recursos tecnológicos, mas principalmente aos discentes: alguns alunos demonstraram desinteresse nas aulas, o que se manifestou na baixa interação, como a não abertura de câmeras durante as aulas e a falta de participação ativa. Acreditamos que isso não tem relação com o ECO, mas com a insegurança e estresse ocasionados pelo contexto pandêmico mais amplo, pela necessidade de adaptação ao ensino remoto e de passar longos períodos em frente a telas, gerando cansaço, ansiedade e desmotivação, um fenômeno conhecido como “fadiga do Zoom”.

A pesquisa apresenta algumas limitações. A utilização de entrevistas semi-estruturadas pode introduzir vieses relacionados à subjetividade dos respondentes e influências e vieses do pesquisador. Apesar do esforço e das estratégias metodológicas para se chegar até os docentes, o número de respondentes e de PPGs foi bem aquém do esperado. Como estudo qualitativo, seus resultados não podem ser generalizados. Contudo, um número maior de respondentes traria mais riqueza e diversidade de respostas e permitiria alcançar a saturação teórica (Nascimento et al., 2018). Neste sentido recomendamos que estudos futuros considerem uma amostra maior e mais diversa de docentes, abrangendo diferentes estados e tipos de instituições, para aumentar a validade dos achados.

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

A pesquisa reforça a importância do ECO na pós-graduação como uma estratégia inovadora e eficaz para promover a qualidade do ensino, o desenvolvimento, a cooperação e a integração do corpo docente, em um contexto educacional desafiador, que demanda crescente articulação entre PPGs e internacionalização, e no qual as modalidades híbridas e online estarão cada vez mais presentes. Mas para isso, deve-se atentar para: a escolha do modelo de colaboração adequado aos objetivos educacionais, às necessidades e disponibilidades dos docentes; a abertura, compatibilidade ou bom relacionamento prévio entre os docentes envolvidos; a definição clara de papéis e responsabilidades no planejamento, implementação e avaliação; e para haver momentos de interação e *feedback* recíproco antes, durante e após a experiência (Baeten & Simons, 2014; Newell & Bain, 2018; Vangrieken et al., 2015). Além disso, as coordenações dos PPGs e a gestão das IES precisam ter clareza sobre os custos, desafios e benefícios dessa abordagem, bem como das melhores práticas e fatores que favorecem a colaboração, a fim de promover ativamente e apoiar práticas colaborativas entre docentes como o EC e o ECO. As gestões dos PPGs interessadas na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes do programa, e nos processos de internacionalização, pode utilizar o ECO, sobretudo o modelo em equipe (*team-based*). Neste sentido, Gast et al. (2017) recomendam que a gestão dos programas busque promover um ambiente que favoreçam o trabalho em equipe com outros docentes do programa, e de outros programas, em atividades não só de pesquisa, mas também de ensino, de extensão e administrativas, por meio da formação de comissões, grupos de pesquisa e de trabalho, e parcerias formalizadas na estrutura e no planejamento estratégico do programa. A gestão deve oferecer incentivos e reconhecimento para o desenvolvimento e implementação de cursos colaborativos ou interdisciplinares, e proporcionar oportunidades de formação continuada que ajudem os professores a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e a compreensão dos processos de colaboração. Mais especificamente, as gestões dos PPGs podem:

- Oferecer treinamentos específicos para docentes sobre metodologias de ensino colaborativo e uso de tecnologias digitais, visando minimizar a sobrecarga de trabalho e aumentar a eficácia das práticas de ECO.
- Criação de: Estabelecer grupos de apoio e comunidades de prática entre docentes que utilizam o ECO, permitindo a troca de experiências e a construção de um repertório pedagógico coletivo.
- Implementar mecanismos de feedback regular para avaliar a eficácia do ECO, permitindo ajustes e melhorias contínuas nas práticas de ensino.
- Discutir como os aprendizados do ECO podem ser aplicados em cenários híbridos, enfatizando a importância de manter a interação e a colaboração entre alunos e docentes, mesmo em ambientes presenciais e online.

Como recomendações para pesquisas futuras, sugerimos: explorar a colaboração docente em diferentes disciplinas e PPGs; comparar com pesquisas que abordem a colaboração docente em ambientes presenciais e híbridos, e com as percepções dos alunos que vivenciaram essas experiências; complementar a pesquisa qualitativa com levantamentos e análises quantitativas; e investigar os efeitos em longo prazo do ECO na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos docentes.

REFERÊNCIAS

Baeten, M., & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: Models, effects, and

**ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E
EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES**

- conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92–110.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bariviera, C., Fagundes, J. P., & Cerqueira-Adão, S. A. da R. (2021). O impacto do ensino remoto no processo de aprendizagem e formação do administrador do curso de administração da Universidade Federal do Pampa em tempos de pandemia de COVID-19. In *Anais do 20º Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU 2021 (Online)*. Florianópolis: UFSC.
- Bockorni, B. R. S., & Gomes, A. F. (2021). A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da Administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, 22(1), 105–117.
- Canané, C. M. M. (2021). *Fadiga do zoom em contexto acadêmico: O que este fenômeno implica nos estudantes universitários em Portugal* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.
- Costa, D. S. (2021). *O teletrabalho na Sociedade do Cansaço: Análise comparativa entre professores universitários de Portugal e Brasil* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Coimbra.
- Castro, E. de, & Oliveira, U. T. V. de. (2022). A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: Um guia de análise processual. *Entretextos*, 22(3), 25–45.
- De Weerd, D., et al. (2024). Studying the effectiveness of team teaching: A systematic review on the conceptual and methodological credibility of experimental studies. *Review of Educational Research*, 1–46.
- Farias, R. S. de, & Araújo, A. M. P. de. (2016). Percepção dos professores de contabilidade quanto aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 10(28), 58–70.
- Gast, J., et al. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736–767.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations, and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603–621.
- Helms, M. M., Alvis, J. M., & Willis, M. (2005). Planning and implementing shared teaching: An MBA team-teaching case study. *Journal of Education for Business*, 81(1), 29–34.
- Hodges, C. B., et al. (2020, March 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educase Review*.
- Jang, S.-J. (2008). Innovations in science teacher education: Effects of integrating technology and team-teaching strategies. *Computers & Education*, 51(2), 646–659.

**ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E
EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES**

- Jardí, A., Webster, R., Petreñas, C., & Puigdellívol, I. (2022). Building successful partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter? *Teaching and Teacher Education*, 109, 103523.
- Kreuzberg, F., & Rausch, R. B. (2013). Compreensões de professores que atuam na pós-graduação stricto sensu sobre professor reflexivo e professor pesquisador. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(1), 99–121. [https://doi.org/\[incluir DOI, se disponível\]](https://doi.org/[incluir DOI, se disponível])
- Liebel, G., Burden, H., & Heldal, R. (2017). For free: Continuity and change by team teaching. *Teaching in Higher Education*, 22(1). [https://doi.org/\[incluir DOI, se disponível\]](https://doi.org/[incluir DOI, se disponível])
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. [https://doi.org/\[incluir DOI, se disponível\]](https://doi.org/[incluir DOI, se disponível])
- Moreira, D. A. A., & Silva, M. A. da R. (2023). O ensino remoto emergencial nas IES durante a pandemia de COVID-19: Uma revisão sistemática da literatura. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 10.
- Morelock, J. R., et al. (2017). Power, perceptions, and relationships: A model of co-teaching in higher education. *College Teaching*, 65(4), 182–191.
- Nascimento, L. C. N., et al. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: An experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(1), 228–233.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators: What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–574.
- Newell, C., & Bain, A. (2018). *Team-based collaboration in higher education learning and teaching: A review of the literature*. Singapura: Springer.
- Patrus, R., & Lima, M. C. (2014). A formação de professores e de pesquisadores em administração: Contradições e alternativas. *Revista Economia & Gestão*, 14(34), 4–29.
- Pereira, R. J., Oliveira, V. M. de, & Costa-Nascimento, D. V. da. (2022). Ensino e aprendizagem remotos: Lacunas no campo da administração no contexto da pandemia de COVID-19. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 23(1), 67–98.
- Rooks, R. N., Scandlyn, J., Pelowich, K., & Lor, S. (2022). Co-teaching two interdisciplinary courses in higher education. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2).
- Santos, E. (2020). EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. *Revista Docência e Cibercultura*.

ENSINO COLABORATIVO *ONLINE* NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: MODELOS, MOTIVAÇÕES E EFEITOS PERCEBIDOS PELOS PROFESSORES

Silva, J. A. de O., Rangel, D. A., & Souza, I. A. de. (2020). Docência superior e ensino remoto. *Revista Docência do Ensino Superior*, 10, 1–19.

Tractenberg, L. (2011). *Colaboração docente e ensino colaborativo na educação superior em ciências, matemática e saúde: Contexto, fundamentos e revisão sistemática* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Tractenberg, L. (2012). O ensino colaborativo online (ECO): Promovendo inovações no trabalho pedagógico no Ensino Superior. In *Anais do 7º Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – CIDU 2012* (pp. 491–506). Porto, Portugal: CIIIE.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40.