

ARTIGO ORIGINAL

Ensino Remoto e Desempenho Acadêmico de Estudantes de Contabilidade

*Alison Martins Meurer¹
Felipe Stainsack do Rosário²*

RESUMO

A pesquisa buscou identificar a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis durante o ensino remoto emergencial (ERE). Os dados foram coletados por meio de uma survey, sendo obtidos dados de 245 respondentes, que após filtragem pelos critérios de inclusão da amostra e desconsideração de questionários respondidos de maneira incompleta, resultou em 226 respostas válidas junto a estudantes de cursos de contabilidade da região Sul do Brasil que cursaram disciplinas durante o ERE. Os dados foram analisados a partir da análise fatorial exploratória, correlação de Spearman e teste de diferenças entre grupos de Kruskal-Wallis. Os achados indicam que, na percepção dos estudantes, houve um aumento do desempenho acadêmico a partir do rendimento nas notas. Por sua vez, houve queda no desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais. Algumas características, como idade, renda, quantidade de pessoas que moram em casa, período e número de disciplinas cursadas, diferenciam a percepção dos grupos de estudantes. As implicações do estudo indicam a necessidade de adaptação mais eficiente a formas de ensino delineadas remotamente e em situações emergenciais. Os agentes envolvidos nesse contexto englobam: estudantes, professores, instituições de ensino e o governo.

Palavras-chave: Autopercepção; Desempenho Acadêmico; Ensino Remoto Emergencial.

1. Universidade Federal do Paraná

2. Universidade Federal do Paraná

Remote Learning and Academic Performance of Accounting Students

ABSTRACT

The research sought to identify the self-perception of academic performance of Accounting Science students during emergency remote teaching (ERT). Data were collected through a survey from 245 respondents, which, after filtering by sample inclusion criteria and disregarding incomplete questionnaires, resulted in 226 valid responses from accounting students in the southern region of Brazil who took courses during ERT. Data were analyzed using exploratory factor analysis, Spearman's correlation, and Kruskal-Wallis test for differences between groups. The findings indicate that, in the students' perception, there was an increase in academic performance based on grade performance. In turn, there was a decrease in the development of technical and social skills. Some characteristics such as age, income, number of people living at home, period, and number of courses taken differentiate the perception of the student groups. The implications of the study indicate the need for more efficient adaptation to forms of teaching designed remotely and in emergency situations, the agents involved in this context include: students, teachers, educational institutions and the government.

Keywords: Self-perception; Academic performance; Emergency remote teaching.

Enseñanza Remota y Rendimiento Académico de Estudiantes de Contabilidad

RESUMEN

La investigación buscó identificar la autopercepción del desempeño académico de los estudiantes de Contabilidad durante la enseñanza remota de emergencia (ERE). Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario, obteniendo datos de 245 participantes, que después de filtrar por los criterios de inclusión de la muestra y descartar los cuestionarios respondidos de manera incompleta, resultaron en 226 respuestas válidas de estudiantes de contabilidad de la región sur de Brasil que tomaron materias durante el período ERE. Los datos se analizaron mediante análisis factorial exploratorio, correlación de Spearman y prueba de diferencias entre grupos de Kruskal-Wallis. Los resultados indican que en la percepción de los estudiantes hubo un aumento en el rendimiento académico en función del desempeño en las calificaciones. A su vez, hubo una caída en el desarrollo de habilidades técnicas y sociales. Algunas características como la edad, los ingresos, el número de personas que viven en el hogar, el período y el número de materias estudiadas diferencian la percepción de los grupos de estudiantes. Las implicaciones del estudio indican la necesidad de una adaptación más eficiente a formas de enseñanza diseñadas a distancia y en situaciones de emergencia, los agentes involucrados en este contexto incluyen: estudiantes, docentes, instituciones educativas y el gobierno.

Palabras clave: Autopercepción; Desempeño académico; Enseñanza remota de emergencia.



1. Introdução

A pandemia da Covid-19 acelerou o uso das tecnologias no ambiente educacional, sendo uma alternativa para a continuidade das atividades de ensino durante o período de isolamento social (Soares & Colares, 2020; Santos & Zaboroski, 2020). Este uso foi operacionalizado a partir do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em que recursos tecnológicos foram utilizados para disponibilizar as aulas e os materiais em plataformas online (Kesley, 2020; Santos & Zaboroski, 2020).

O ERE, apesar de ter sido inspirado na Educação a Distância (EaD) (Hodges et al., 2020), se diferencia deste, pois o EaD é preparado para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas a partir de plataformas online e com rígido preparo no cronograma das aulas, sendo possível maior planejamento e organização ao longo do curso, com professores adeptos à comunicação pelo meio digital (Rondini et al., 2020). Dessa forma, o ERE representou uma nova experiência aos estudantes, diferente dos cursos online (Hodges et al., 2020).

As Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram que se adaptar e instituir o ERE inesperadamente, a partir da adaptação aos recursos digitais (Saldanha, 2020). Frente à emergência do ensino remoto, os professores e estudantes tiveram que lidar com a falta de formação na utilização das novas plataformas e escassez dos recursos, como computadores, acesso à internet e espaço físico adequado para o acompanhamento das aulas. Diante dessas dificuldades, houve aumento na taxa de evasão dos estudantes (Santos & Zaboroski, 2020). Além disso, o estudo de Al Shlowiy et al. (2021), desenvolvido no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, mostrou que os professores acreditavam que os estudantes necessitavam de treinamento adicional com as ferramentas digitais utilizadas e tinham a impressão de que os estudantes estavam mais propensos a cometer fraudes durante as avaliações e não se comprometerem com a disciplina.

Por sua vez, Paula et al. (2021) tiveram como objeto de pesquisa o engajamento de estudantes durante o ERE. Os achados indicaram que os estudantes estavam engajados com o curso, principalmente cognitivamente, comportamental e emocionalmente. A percepção conflitante na relação docente/estudante e os indícios de engajamento dos estudantes com essa modalidade de ensino sugerem uma necessidade de explorar o tema de pesquisa mais a fundo. A qualidade da educação durante o ERE foi afetada pela disponibilidade de uma infraestrutura básica de acesso. Em 2019, o acesso à internet da população das classes D e E atingiu 50%, sendo 85% de uso exclusivo pelo celular e 14% pelo uso exclusivo do computador e somente 1% pelo uso de outros aparelhos (e.g. televisão, videogames etc.) (TIC Domicílios, 2020), situando-se como um desafio para a operacionalização de um ensino digital e de qualidade.

Professores do curso de Ciências Contábeis afirmaram que, durante o ERE, as capacidades analíticas, interação e motivação, comunicação e planejamento e organização foram aspectos “problemáticos” (Ferreira et al., 2022). Logo, a percepção dos professores acerca do ERE indica o cenário de ensino como problemático, considerando o desempenho dos estudantes, os quais encontraram dificuldades e limitações no aprendizado. Fagundes et al. (2014) argumentam que o desempenho acadêmico pode sofrer influência de diferentes variáveis internas e externas ao ambiente educacional, sendo que durante o período de ERE foram acrescentados novos desafios para os estudantes que podem ter impactado o desempenho destes (Bulhões et al., 2022).

Perante o contexto apresentado, este estudo buscou analisar o desempenho acadêmico autoatribuído pelos estudantes de Ciências Contábeis da região Sul do Brasil durante o período de ERE. Para tanto, foram enviados convites de participação via e-mail para 281 secretarias, coordenações e setores de cursos de graduação de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas do Brasil, disponibilizando um link para um questionário online para os estudantes que desejassem participar da pesquisa.

O estudo busca cobrir uma lacuna da literatura ao abordar a percepção dos estudantes sobre seu próprio desempenho em um período conturbado de ensino. Esses dados podem ser utilizados a fim de delinear estratégias que minimizem possíveis déficits na formação destes estudantes, à medida que Braga (2022) indica uma queda na qualidade educacional tanto em termos objetivos, como evasão e reprovações, como em termos subjetivos, como organização didática e pedagógica dos cursos.

2. Referencial Teórico

Esta seção foi subdividida em duas seções secundárias, sendo apresentado um levantamento bibliográfico com os principais conceitos, achados e discussões encontradas dos temas abordados pela presente pesquisa.

2.1 Desempenho acadêmico

O desempenho acadêmico pode ser afetado por variáveis como a motivação do estudante, metas acadêmicas, escolha do curso e o ensino recebido durante a formação pré-graduação (Fagundes et al., 2014). Nesse sentido, os professores e a instituição podem afetar positivamente a adaptação do estudante com interações ativas, por meio de metodologias de ensino de acordo com o que se espera do profissional contábil, incentivo aos estudantes a realizarem atividades extraclasses, encorajando-os a produzirem atividades voltadas para a universidade e a participação em pesquisas, projetos e eventos, podendo facilitar a inclusão do estudante na universidade (Lopes et al., 2019).

As notas de acesso podem ser um indicativo do sucesso do estudante durante a graduação, sobretudo nos primeiros dois anos de curso, visto que os que obtêm nota superior no vestibular tendem a possuir educação básica de qualidade, rotinas de estudo, além de apoio familiar e recursos para maximizar seu aprendizado, mantendo mais facilmente o rendimento durante o período inicial do ensino superior (Fagundes et al., 2014). Na graduação, o rendimento pode ser representado por meio das notas, além do interesse do estudante, sua participação nas aulas e o nível de interação e comprometimento, como outros elementos que podem caracterizar o desempenho acadêmico (Meriac, 2012; Ferreira et al., 2022).

Outros aspectos comportamentais incluem a responsabilidade no cumprimento de prazos e a realização de tarefas individualmente sem apoio de materiais ou ajuda de outros estudantes quando solicitado pelo docente. Atitudes antiéticas, como o uso de artifícios que possam propiciar vantagens indevidas, como o uso de inteligência artificial na elaboração dos trabalhos, podem se intensificar no meio digital, visto que o estudante tem mais liberdade ao realizar as atividades sem supervisão.

Este cenário indica que posturas contraproducentes estritamente ligadas à falta de ética são maximizadas no ERE (Meriac, 2012; Ferreira, et al., 2022). Ciente de que o desempenho acadêmico pode ser visualizado a partir de diferentes elementos, torna-se oportuno aprofundar o detalhamento acerca do ERE.

2.2 Ensino Remoto Emergencial

As restrições de isolamento social impostas durante a pandemia do Covid-19 para minimizar o alastramento do coronavírus exigiram uma rápida implementação de plataformas digitais para dar continuidade nas atividades outrora presenciais do ambiente acadêmico (Saldanha, 2020; Soares & Colares, 2020).

Assim iniciava o período de ERE, que, por se tratar de uma solução inédita para um problema temporário, não contava com a mesma organização e estrutura do EaD (Rondini et al., 2020). Dessa forma, professores e estudantes enfrentaram dificuldades com as adaptações inesperadas para os novos formatos didáticos (Santos & Zaboroski, 2020; Soares et al., 2021), podendo ter impactado a compreensão dos estudantes sobre os conteúdos programáticos (Ferreira et al., 2022).

Na literatura, existe um número crescente de estudos acerca do tema “desempenho acadêmico durante o ERE”. Dependendo do curso e condição social, a autopercepção dos estudantes pode variar e existe uma recorrência nos estudos evidenciando que o período foi marcado por grandes dificuldades para os estudantes de graduação que não estavam habituados com o ERE (Sangster et al., 2020; Lago et al., 2021; Vasconcellos, 2022; Ferreira et al., 2022).

Nessa linha, Sangster et al. (2020) realizaram reflexões acerca do impacto da COVID-19 na educação contábil em 45 países. Um recorte dos achados mostra que as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes brasileiros foram: a falta de acesso à internet, a falta de preparo antes da transição do modelo presencial para remoto, o acesso inadequado às estruturas essenciais para ERE, a falta de treinamento no uso das plataformas digitais e uma maior burocracia.

Soares et al. (2021) realizaram uma pesquisa para verificar a percepção dos estudantes da modalidade de ensino presencial do curso de Ciências Contábeis sobre o ERE, sendo que 390 estudantes participaram do estudo. Nesta pesquisa, foi levantado que o estresse enfrentado pelos respondentes se intensificou durante o ERE. Tais respondentes, em sua maioria, moram com os pais e possuem uma renda elevada em relação aos demais estudantes. Os estudantes apresentaram dificuldade para se adaptarem ao modelo remoto e, na visão dos estudantes, os professores também tiveram dificuldade de adaptação. Além disso, os estudantes que tinham uma experiência prévia com o EaD tiveram menor dificuldade. Os estudantes apontaram que foi preciso um maior engajamento para acompanhar as aulas e as principais dificuldades enfrentadas foram problemas de conexão com a internet, falta de treinamento no uso de plataformas (Moodle) e excesso de atividades com prazos curtos.

Bulhões et al. (2022) avaliaram os desafios enfrentados por estudantes do curso de química durante o ERE e 40 estudantes participaram de uma pesquisa contendo perguntas fechadas.

A pesquisa apresentou que a maior dificuldade enfrentada pelos estudantes foi a falta de conectividade, uma vez que a maioria da amostra era de classe baixa ou média. A falta de preparação também foi um fator prejudicial para o ensino, e a falta da possibilidade de aulas práticas comprometeu o aprendizado dos estudantes. Além disso, eles citaram a falta de informações nos editais de comunicação da faculdade, o que dificultou a organização dos estudantes.

Lago et al. (2021) analisaram os fatores de aprendizagem no ensino superior. Foram analisados dois grandes grupos de estudantes de diversos cursos, separados em: Hard-Science (cursos de exatas) e Soft-Science (cursos de humanas). Chegou-se ao resultado de que a abordagem da aula, a dinâmica utilizada para execução de trabalhos e o curso do estudante afetam sua percepção quanto à qualidade do ensino. Cursos do tipo Hard-Science tiveram uma melhor adaptação para o modelo remoto e estavam confortáveis em continuar cursando a distância. Conclui-se que, dependendo do curso, houve menos dificuldade e que não poderia haver uma generalização quanto à continuidade ou não das aulas de forma online.

Ferreira Neto et al. (2021) verificaram a percepção dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem durante o ERE. A pesquisa contou com a participação de 42 estudantes do curso de ciências biológicas avaliados com perguntas, e obteve-se que as principais dificuldades apresentadas foram a concentração para continuar os estudos, oscilação de internet, leitura na tela do celular e avaliação do modelo como razoável, com 50% das respostas seguidas por 40,5% avaliadas como bom e o restante categorizadas como ruim.

Ferreira et al. (2022) verificaram a autopercepção de professores acerca do desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis durante o ERE. Foi realizada uma pesquisa online direcionada para 1220 endereços de e-mail de IES, e 68 respostas válidas foram obtidas. Nos resultados obtidos, destacou-se uma queda no desempenho dos estudantes durante o ERE. As variáveis analisadas e que tiveram uma piora no período foram: capacidades analíticas, de interação, motivação e comunicação. Entretanto, as notas dos estudantes tiveram uma significativa melhora, e isto pode estar associado à dificuldade em realizar avaliações presenciais e sem consulta, o que levou a uma menor exigência por conta do ensino remoto e acelerado.

Vasconcelos et al. (2022) analisaram o desempenho de estudantes na graduação no curso de Ciências Contábeis em uma universidade do Rio Grande do Sul. A pesquisa contou com 281 estudantes que responderam a um questionário que demonstrou que não houve alterações no desempenho dos estudantes com a implementação do ERE, com exceção das turmas com início em 2017 que apresentaram médias mais altas do que os demais anos. Segundo a pesquisa, isso pode ter ocorrido devido aos estudantes estarem finalizando o curso e entenderem a importância de terem um bom desenvolvimento no final da graduação.

Tais pesquisas são importantes a fim de verificar a semelhança dos estudos realizados em regiões diferentes do Brasil. O tema não possui vasta literatura, fazendo com que esta pesquisa busque discutir elementos que enriquecem esta temática.

3. Procedimentos Metodológicos

A seguir, foi detalhado o desenho metodológico do estudo em quatro seções secundárias. Incluindo a abordagem da pesquisa, população de interesse, técnicas de coleta e análise de dados, além de preocupações éticas e metodológicas da pesquisa.

3.1 Classificação metodológica de pesquisa

A pesquisa possui caráter descritivo, dado que, assim como na definição proposta por Nunes et al. (2021), uma pesquisa de cunho descritivo observa grupos ou fenômenos, registrando e analisando suas características, variações e padrões. A abordagem da problemática foi pautada quantitativamente, visto que, conforme aponta Silva et al. (2015), se tratando de números, é indicado tal modelo quando o objeto de estudo é bem definido e já existe determinado nível de conhecimento construído a depender do tema e objetivo da pesquisa, coerente com o contexto da atual pesquisa.

3.2 População, amostra e coleta de dados

Os dados foram coletados por meio de um levantamento realizado entre os meses de setembro e novembro de 2023 junto a graduandos de cursos de Ciências Contábeis da região Sul do Brasil e tiveram contato com o ERE durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. Para tanto, foram enviados convites de participação via e-mail às 281 coordenações, secretarias e setor de comunicação dos cursos de Ciências Contábeis de IES públicas e privadas, cujas informações de contato foram retiradas dos sites das IES. Ao final da coleta de dados, foram obtidas 245 respostas totais, e após a exclusão das respostas de estudantes que não estudaram durante o período remoto e estudantes que não eram da região Sul do país, totalizaram-se 226 respostas válidas, categorizando a amostra final como não probabilística e de população infinita, dado que não foi possível calcular o número exato da população do estudo.

3.3 Instrumento de pesquisa e preocupações éticas e metodológicas

No início do questionário, foi apresentado aos respondentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual garantia o anonimato e a voluntariedade na participação da coleta de dados da pesquisa. Em seguida, foram dispostos três blocos de assertivas a respeito do período de ERE, sendo que o Bloco I abordou aspectos positivos do ERE, o Bloco II tratou dos aspectos negativos do ERE, por fim, o Bloco III avaliou a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes. Na última seção do instrumento de pesquisa, foram disponibilizadas questões acerca da caracterização sociodemográfica dos respondentes.

Os trabalhos acadêmicos de Ferreira et al. (2022), que avaliaram a percepção dos docentes acerca do ERE, e de Soares et al. (2021), que avaliaram a percepção dos estudantes sobre o respectivo período, foram utilizados como referência para a construção do instrumento de coleta de dados.

O levantamento passou por uma rodada de pré-teste com estudantes de características semelhantes ao público-alvo da pesquisa, sendo que os dados destes foram descartados antes de iniciar a coleta.

Referente às preocupações éticas, os dados coletados para a pesquisa foram analisados exclusivamente coletivamente, a fim de garantir o anonimato do participante. Além disso, vale ressaltar que o projeto de pesquisa do estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da IES à qual os pesquisadores estão vinculados, e está registrado na Plataforma Brasil sob número inicial 70912423.

3.4 Técnica de análise dos dados

Os dados foram coletados e extraídos utilizando a plataforma digital Google Forms® e organizados no software de planilhas Microsoft Office Excel®. Posteriormente, testes estatísticos foram conduzidos por meio do software IBM SPSS. No qual foi realizada uma análise fatorial exploratória (AFE) a fim de verificar as propriedades de cada um dos constructos. AAFE dos blocos I e II foi realizada em conjunto devido à natureza das assertivas, na qual foram identificados quatro fatores, relacionados ao Cotidiano no ERE, Independência no ERE, Rendimento e Adaptação, além do Ambiente de Estudo e Foco. Para o bloco III, foram retornados dois fatores, associados a Hard/Soft Skills e engajamento, e Planejamento e Organização. Ressalta-se que foi utilizada a Análise de Componentes Principais como método de extração e Varimax para o método de rotação, com normalização de Kaiser para melhor interpretação dos resultados.

Posteriormente à identificação dos fatores, foram salvas as cargas fatoriais e realizado o teste de normalidade de Kolmogorov-Smirnov, o qual revelou que os dados não se aproximavam de uma distribuição normal de probabilidade. Em seguida, foi aplicada a correlação de Spearman a fim de verificar a associação entre os fatores. Por fim, o teste não paramétrico para diferenças entre grupos de Kruskal-Wallis permitiu identificar possíveis diferenças entre os fatores ($p\text{-value} < 0,05$) de acordo com as características dos respondentes, quando existem amostras independentes (Field, 2009). Os valores com significância ($p\text{-value} < 0,05$) para o teste de Kruskal-Wallis foram submetidos ao teste de post hoc de Mann-Whitney para rejeitar a hipótese nula nas comparações de grupo com fatores.

4. Resultados e Discussões

Nesta seção foram abordados os achados do estudo após a coleta, tratamento e análise dos dados em quatro seções secundárias. O conteúdo abrange os testes estatísticos realizados e o perfil da amostra da pesquisa. Os resultados estão expostos em tabelas e suas interpretações são discutidas em maior detalhe em seguida.

4.1 Perfil dos respondentes

As informações detalhadas sobre o perfil dos respondentes estão expostas na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos Respondentes

Idade	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Semestre/Ano	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
G1: até 23 anos	80	34,48%	3º ou 4º semestre / 2º Ano	3	1,31%
G2: 24 anos	45	19,40%	5º ou 6º semestre / 3º Ano	45	19,65%
G3: 25 a 27 anos	50	21,55%	7º ou 8º semestre / 4º Ano	151	65,94%
G4: 28 a 54 anos	57	24,57%	9º ou 10º semestre / 5º Ano	21	9,17%
Gênero	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Finalizado ou não estou cursando no momento.	12	5,24%
Masculino	102	43,97%	Disciplinas remotas	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Feminino	128	55,17%	De 1 a 5	33	14,41%
Outros	1	0,43%	De 6 a 10	116	50,66%
Prefiro não responder	1	0,43%	11 ou mais	80	34,93%

Estado civil	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Atividade profissional	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
Casado	51	21,98%	Não exerci atividade profissional durante o ERE	33	14,22%
Solteiro	178	76,72%	Somente em parte do período do ERE	19	8,19%
Outros	3	1,29%	Sim, durante todo o período do ERE	180	77,59%
Pessoas na casa	Freq. Absoluta	Freq. Relativa	Renda	Freq. Absoluta	Freq. Relativa
1	19	8,19%	Até 1 salários-mínimos	2	0,86%
2	53	22,84%	De 1 a 3 salários-mínimos	27	11,64%
3 ou mais	160	68,97%	De 3 a 5 salários-mínimos	84	36,21%
			Acima de 5 salários-mínimos	119	51,29%

Entre os 226 respondentes, 55,17% identificam-se com o gênero feminino, formando a parcela mais representativa dos estudantes. A faixa etária dos estudantes está entre 20 e 54 anos, sendo que a maioria possuía entre 20 e 23 anos de idade (34,48%). A maioria dos estudantes está na fase final do curso, uma vez que 65,95% indicaram estar cursando o 4º ano. Outra característica observada foi a opção de cursar de 6 a 10 disciplinas durante o ERE, com 50,66% de frequência. Em relação ao trabalho, 180 estudantes responderam que exerceram alguma atividade durante todo o período do ERE (77,59%).

Com relação ao quadro familiar, os respondentes são, em sua maioria, solteiros (76,72%) e moram com 3 ou mais pessoas (68,97%). Já referente à questão de renda, 119 estudantes declararam renda familiar superior a 5 salários-mínimos (51,29%), 84 estudantes declararam de 3 a 5 salários-mínimos (36,21%), 27 estudantes declararam de 1 a 3 salários-mínimos (11,64%) e, por fim, com menor representatividade, dois recebem até 1 salário-mínimo (0,86%).

4.2 Análise Fatorial Exploratória

Foi realizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para as assertivas classificadas no Bloco I e II, com a finalidade de avaliar a propriedade das correlações, e se seriam apropriadas para a análise fatorial. O KMO indicou a adequação de amostragem de 0,771, sendo satisfatório, portanto, conforme indicado por Kaiser e Rice (1974). Ademais, conforme pressuposto por Figueiredo Filho et al. (2014), o teste de esfericidade de Bartlett é usado para avaliar a existência de correlação entre variáveis, adotando-se um nível de significância de 5%, em níveis não percentuais, quando menor do que 0,05 for o valor-p do teste, há maior confiança na rejeição da hipótese nula, que pressupõe uma matriz de identidade, ou seja, ausência de correlação. Neste caso, como o teste resultou em um valor próximo a 0 (1,20759442208286E-211), portanto, o teste de esfericidade de Bartlett indica a adequação para a realização da análise fatorial exploratória, ao demonstrar a presença de relação entre os parâmetros analisados.

A formação dos fatores ocorreu a partir da matriz de componentes rotativa por meio de similaridades das cargas fatoriais conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Matriz de componentes rotativa

Matriz de componentes rotativa				
Assertivas	Fatores			
	Cotidiano no ERE	Independência no ERE	Rendimento e Adaptação	Ambiente de estudo e foco
P10 - Disponibilização do conteúdo em plataformas online de maneira mais rápida contribuiu para a qualidade do ERE	0,758			
P2 - Acredito que durante o ERE houve uma melhor utilização de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem	0,753			
P9 - O não deslocamento à faculdade contribuiu para a qualidade do ERE	0,752			
N7 - Durante o ERE houve excesso de atividades e prazos curtos para entregas	0,667			
P4 - O contexto do ERE proporcionou a realização de avaliações com consulta mesmo que não autorizado pelo professor.	0,656			
P7 - União entre colegas de classe contribuiu para a qualidade do ERE	0,641			
P8 - Utilização de múltiplas fontes de pesquisa contribuiu para a qualidade do ERE		0,790		
P6 - Autonomia no processo de aprendizagem contribuiu para a qualidade do ERE		0,783		
P5 - A realização de atividades assíncronas (aulas e tarefas) contribuiu para a qualidade do ERE		0,693		
P11 - Diferentes meios de contato com o professor contribuíram para a qualidade do ERE		0,685		
N3 - O meu rendimento acadêmico foi afetado durante o ERE			0,756	
N1 - O contexto do ERE ocasionou uma difícil adaptação à nova modalidade de ensino			0,719	
N4 - A minha instituição de ensino demorou muito tempo para se adaptar ao ERE			0,661	

N8 - Durante o ERE as aulas foram monótonas			0,621	
N5 - Meus níveis de estresse foram mais elevados durante o ERE			0,490	
N2 - A minha estrutura para estudos em casa era adequada (Mesa, cadeira, computador, internet com boa velocidade para navegação, iluminação, ambiente silencioso e sem interrupções)				0,695
N6 - Durante o ERE eu consegui manter uma rotina de estudos e foco				0,602
P3 - Acredito que durante o ERE houve um maior incentivo à pesquisa				0,482

Os fatores gerados por meio da AFE resultaram em quatro constructos teóricos, sendo eles: Cotidiano no ERE para o fator 1; Independência no ERE para o fator 2; Rendimento e adaptação para o fator 3; e Ambiente de estudo e foco para o fator 4. Conforme indicado por Figueiredo Filho e Silva Júnior (2010), a determinação da quantidade de fatores a serem extraídos representa o padrão de correlações entre as variáveis analisadas. Seguindo sugestão de Hair et al. (2009), foi utilizada como referência o patamar aceitável de 60%, ou seja, houve a continuidade da extração de fatores até que o nível indicado fosse atingido (Tabela 3).

Tabela 3 - Variância total explicada (Bloco I e II)

Componentes	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,161	23,114	23,114	4,161	23,114	23,114	3,500	19,443	19,443
2	2,987	16,592	39,706	2,987	16,592	39,706	2,668	14,820	34,263
3	2,088	11,600	51,307	2,088	11,600	51,307	2,485	13,806	48,068
4	1,230	6,836	58,143	1,230	6,836	58,143	1,813	10,074	58,143

Constata-se que foram retornados 4 fatores com 58,14% de explicação da variância acumulada.

Em seguida, realizou-se o teste de KMO para as assertivas do Bloco III, com a finalidade de avaliar a propriedade das correlações, e se seriam apropriadas para a análise fatorial. O KMO mostrou a adequação de amostragem atingindo 0,823, portanto, demonstrando-se satisfatório (Kaiser & Rice, 1974). Esta rodada do teste também resultou em um valor próximo de 0, indicando, portanto, adequação para a realização da análise fatorial por meio do teste de esfericidade de Barlett.

A Tabela 4 demonstra a formação dos fatores de desempenho a partir da matriz de componentes rotativa por meio de similaridades das cargas fatoriais.

Tabela 4 - Matriz de componente rotativa

Matriz de componente rotativa		
Assertivas	Fatores	
	Hard/Soft Skills e engajamento	Planejamento e Organização
D9 - O ERE contribuiu com o desenvolvimento da minha capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,822	
D3 - O contexto do ERE estimulou o meu interesse nos estudos e aprendizagem	0,781	
D10 - O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da minha capacidade de aplicar a linguagem técnica contábil	0,758	
D2 - O contexto do ERE aumentou o meu entusiasmo com os estudos	0,742	
D8 - O ERE contribuiu com o desenvolvimento da minha capacidade crítica no processo de aprendizagem.	0,616	
D7 - O ERE melhorou o meu rendimento acadêmico em termos de aprendizagem	0,565	
D4 - O ERE melhorou a minha gestão do tempo		0,851
D5 - O ERE melhorou a minha capacidade em planejamento das atividades relacionadas às aulas		0,792
D1 - O contexto do ERE melhorou a minha capacidade de trabalho em equipe		0,504
D6 - O ERE melhorou o meu rendimento acadêmico em termos de nota		0,462

Os fatores gerados a partir da AFE resultaram em dois constructos teóricos, sendo eles: Hard/Soft Skills e engajamento para o fator 1 e Planejamento e Organização para o fator 2. A classificação das assertivas foi com o objetivo de aumentar a chance de sucesso nos testes, desta forma, as assertivas foram classificadas como desempenho de acordo com sua descrição, na Tabela 4 encontram-se as assertivas de desempenho (Bloco III). Ao contrastar com o trabalho realizado por Ferreira et al. (2022), o estudo que verifica a percepção de desempenho durante o ERE na ótica dos docentes apresentou os seguintes componentes fatoriais em similaridade com os fatores do Bloco III: Capacidades Analíticas com o fator 1 e planejamento e organização com o fator 2.

Conforme sugestão de Hair et al. (2009), foi utilizado como referência o patamar aceitável de 60%, ou seja, houve a continuidade da extração de fatores até que o nível indicado fosse atingido (Tabela 5).

Tabela 5 - Variância total explicada (Bloco III)

Componentes	Valores próprios iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotativas de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	4,160	41,601	41,601	4,160	41,601	41,601	3,337	33,369	33,369
2	1,427	14,269	55,871	1,427	14,269	55,871	2,250	22,501	55,871

Constata-se que foram retornados dois fatores com 55,87% de explicação da variância acumulada, conforme sugerido por Hair et al. (2009) como aceitável para o teste. Na Tabela 6, é apresentada uma síntese dos fatores identificados.

Tabela 6 - Constructos Bloco I, II e III

Constructos Teóricos	Percepções no contexto do ERE
Bloco I e II Fator 1 - Cotidiano no ERE	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilização das plataformas de ensino online ocorreram de forma mais rápida; - Houve uma melhor utilização dos recursos tecnológicos; - Não deslocamento contribuiu para qualidade; - Excesso de atividades e prazos curtos; - Permitiu avaliação com consulta não autorizada pelo professor; - União entre colegas contribuiu para qualidade;
Bloco I e II Fator 2 - Independência no ERE	<ul style="list-style-type: none"> - Múltiplas fontes de pesquisa contribuíram para qualidade; - Autonomia de aprendizagem contribuiu para qualidade; - Atividades assíncronas contribuiu para qualidade; - Diferentes meios de contato com o professor contribuíram para qualidade;
Bloco I e II Fator 3 - Rendimento e Adaptação	<ul style="list-style-type: none"> - Rendimento foi afetado; - Difícil adaptação a modalidade de ensino; - Demora no tempo de adaptação da faculdade; - Aulas monótonas; - Estresse foram mais elevados;
Bloco I e II Fator 4 - Ambiente de estudo e foco	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura domiciliar (mesa, cadeira, internet...); - Manter uma rotina de estudo e foco; - Incentivo à pesquisa;
Bloco III Fator 1 - Hard/Soft Skills e engajamento	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da capacidade de comunicação; - Interesse nos estudos e aprendizagem; - Desenvolvimento da linguagem técnica e contábil; - Aumento do entusiasmo nos estudos; - Desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem; - Rendimento acadêmico em termos de aprendizagem;

Bloco III Fator 2 - Planejamento e Organização	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorou na gestão do tempo; - Melhorou na capacidade de planejamento de atividades; - Melhorou capacidade de trabalho em equipe; - Melhorou no rendimento acadêmico em termos de notas;
---	---

Os fatores 1 e 2 do Bloco I e II representaram as assertivas positivas para percepções durante o ERE e, por outro lado, nos fatores 3 e 4 apresentam-se as assertivas negativas em relação à percepção dos estudantes durante o ERE. No Bloco III, nos fatores 1 e 2, as perguntas possuíam o tema sobre percepção de desempenho acadêmico.

4.3 Correlação de Spearman

A fim de verificar as associações entre as variáveis, foi utilizado o método de correlação de Spearman, vide o teste de normalidade, conforme representado na Tabela 7.

Tabela 7 - Correlação de Spearman

Fatores	Bloco I e Bloco II				Bloco III	
	Cotidiano no ERE	Independência no ERE	Rendimento e Adaptação	Ambiente de estudo e foco	Hard/Soft Skills e engajamento	Planejamento e Organização
Cotidiano no ERE	1,000					
Independência no ERE	-0,282**	1,000				
Rendimento e Adaptação	-0,074	0,091	1,000			
Ambiente de estudo e foco	0,129*	-0,187**	-0,110	1,000		
Hard/Soft Skills e engajamento	-0,193**	0,362**	-0,348**	0,005	1,000	
Planejamento e Organização	0,164*	0,310**	0,079	0,246**	-0,096	1,000

Nota. *p-value < 0,05; **p-value < 0,01.

Em termos descritivos, observam-se associações positivas e negativas fracas (Field, 2009). Foram identificadas também associações significativas com p-value < 0,05 (destacadas em negrito). Essas associações demonstram que pode haver indícios de efeitos diretos e indiretos nos fatores comparados. A associação positiva mais intensa está contemplada entre os fatores Independência no ERE e Hard/Soft Skills e engajamento ($r = 0,362$; p-value < 0,001). A relação positiva encontrada sugere que a autonomia no processo de aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais dos estudantes, assim como no entusiasmo referente aos estudos.

A independência no ERE também se mostrou associada positivamente ao planejamento e organização ($r = 0,310$; $p\text{-value} < 0,001$), indicando que quanto maior for a autonomia do estudante nos estudos, melhor a sua capacidade de gestão do tempo e atividades. Identificou-se também uma associação positiva no fator de Ambiente de estudo e foco com o fator de Planejamento e Organização ($r = 0,246$; $p\text{-value} < 0,001$), o que pode indicar que durante o ERE a estrutura domiciliar do estudante e a sua capacidade em gerir o tempo e planejar atividades estavam relacionados, sendo que estruturas domiciliares superiores estão atreladas a melhor planejamento e gerenciamento de tempo. Enquanto entre o Rendimento e Adaptação com Hard/Soft Skills e engajamento, foi encontrada correlação negativa ($r = -0,348$; $p\text{-value} < 0,001$), possivelmente indicando que o estudante teve que escolher entre focar no rendimento acadêmico e na adaptação ao período atípico do ERE, ou em suas habilidades técnicas e comportamentais.

4.4 Diferenças de grupo

Para comparar três ou mais grupos de uma variável quantitativa, foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis (K-W), que se trata de um teste não-paramétrico e que não pressupõe distribuição normal. Na Tabela 8 são apresentadas as diferenças de grupo encontradas para o contexto estudante, núcleo familiar e profissional.

Tabela 8 - Diferenças de grupo (Estudante)

Grupo	Categoria	Bloco I e Bloco II				Bloco III	
		Cotidiano no ERE	Independência no ERE	Rendimento e Adaptação	Ambiente de estudo e foco	Hard/Soft Skills e engajamento	Planejamento e Organização
Idade	G1: até 23 anos	113,99	122,69	111,15	107,80	115,74	105,32
	G2: 24 anos	155,93	96,84	112,47	127,49	106,63	123,28
	G3: 25 a 27 anos	113,34	120,74	138,92	113,68	110,73	132,53
	G4: 28 a 54 anos	91,67	119,61	107,53	122,51	130,41	112,78
	<i>p-value</i>	0,000**	,181	,063	,376	,279	,124
Atividade profissional	Não	100,55	121,06	96,64	106,94	131,09	102,42
	Somente em parte do período do ERE	104,16	139,05	135,00	106,95	112,55	105,24
	Sim	120,73	113,28	118,19	119,26	114,24	120,27
	<i>p-value</i>	0,199	0,257	0,107	0,506	0,397	0,275

Modelo de trabalho	Não trabalhei	100,04	114,14	96,68	112,57	121,50	95,68
	Presencial	118,51	106,18	115,80	124,43	114,12	119,85
	Remoto	116,82	143,75	132,59	107,27	118,47	128,90
	Híbrido	123,59	115,63	109,93	101,00	118,70	99,04
	<i>p-value</i>	<i>0,551</i>	<i>0,010*</i>	<i>0,129</i>	<i>0,234</i>	<i>0,942</i>	<i>0,084</i>
Renda Familiar	Até 1 salário-mínimo	35,50	143,50	27,00	173,50	204,50	139,50
	De 1 a 3 salários-mínimos	86,85	125,00	94,78	76,15	140,02	79,94
	De 3 a 5 salários-mínimos	112,76	112,18	120,27	120,86	114,26	112,74
	Acima de 5 salários-mínimos	127,23	117,17	120,27	121,62	111,26	127,06
	<i>p-value</i>	<i>0,009**</i>	<i>0,772</i>	<i>0,070</i>	<i>0,006**</i>	<i>0,054</i>	<i>0,009**</i>
Quantidade pessoas morando na casa	1 pessoa	100,68	134,26	135,58	87,79	110,53	94,47
	2 pessoas	101,00	135,91	109,40	117,25	129,12	117,37
	3 ou mais pessoas	123,51	107,96	116,59	119,66	113,03	118,83
	<i>p-value</i>	<i>0,059</i>	<i>0,015*</i>	<i>0,344</i>	<i>0,146</i>	<i>0,290</i>	<i>0,321</i>

Nota. *p-value < 0,05; **p-value < 0,01.

O teste que abrangeu os grupos de idades dos respondentes apontou significância ($p < 0,05$) para o Fator 1 (Cotidiano no ERE), indicando que estudantes na faixa de idade do G2 (24 anos) tiveram uma melhor adaptabilidade frente ao novo cenário de estudos no ERE. Adicionalmente, o teste post-hoc de Mann-Whitney permite observar que grupos de idades maiores, por exemplo, o G4 (28 a 54 anos), tiveram maiores dificuldades no período do ERE. Os achados se diferem de Araújo et al. (2013), os quais avaliaram o desempenho acadêmico de estudantes de Ciências Contábeis em IES privadas, sendo que seus resultados apontaram um aumento no desempenho conforme o avanço da idade.

Referente aos grupos de pessoas que exerceram ou não atividade profissional durante o ERE, não houve significância entre os grupos analisados. Enquanto para a modalidade de trabalho, foi encontrada significância nos grupos em relação ao fator Independência no ERE com p-valor = 0,010. Dessa forma, pode-se observar que o grupo que trabalhou na modalidade de trabalho remoto teve maior autossuficiência no aprendizado e aspectos que envolvem as assertivas desse processo.

Já para a renda familiar declarada houve significância em três fatores, observa-se que estudantes com renda familiar superior a 5 salários-mínimos conseguiram se adaptar mais facilmente ao cotidiano no ERE.

Em contraponto, ambientes familiares com até 3 salários-mínimos proporcionaram piores avaliações em ambiente de estudos e foco e planejamento e organização. Por fim, é possível notar que o fator 2, Independência no ERE, teve resultados significativos nos grupos familiares dos respondentes, destacando os que possuem uma ou duas pessoas residentes em casa. Significativamente, essas pessoas tiveram maior liberdade e autogestão dos métodos de aprendizagem durante o ERE. Apesar da significância, ao submeter ao teste de post hoc, não houve rejeição de hipótese nula, indicando não existir significância suficiente para inferir diferenças nos grupos de renda específicos.

Observa-se que pessoas que não exerceram atividades profissionais durante o ERE tiveram uma autopercepção melhor no desenvolvimento de habilidades técnicas e emocionais. Por fim, observam-se relações positivas quando comparadas maiores rendas familiares com a adaptação à nova dinâmica do ERE, indicando, portanto, que uma renda reduzida está relacionada a maiores dificuldades de adaptação ao ERE. No estudo levantado por Soares et al. (2021), pode-se observar resultados similares, o qual indicou que estruturas familiares com maiores rendas foram um fator contributivo para o enfrentamento das adversidades. Além disso, houve resultados semelhantes em relação à adaptação por parte dos estudantes, entretanto, na pesquisa destacou-se que estudantes que moravam sozinhos tiveram mais dificuldades, isso também ocorreu ao verificar a correlação de pessoas que moravam sozinhas com o fator ambiente de estudo.

Na Tabela 9, são apresentadas as diferenças de grupo encontradas para o contexto estudantil.

Tabela 9 - Diferenças de grupo (Faculdade)

Grupo	Categoria	Bloco I e Bloco II				Bloco III	
		Cotidiano no ERE	Independência no ERE	Rendimento e Adaptação	Ambiente de estudo e foco	Hard/Soft Skills e engajamento	Planejamento e Organização
Período	3° ou 4°	32,67	92,00	92,67	174,00	158,83	111,17
	5° ou 6°	105,04	113,40	116,96	106,98	111,68	121,21
	7° ou 8°	123,83	114,05	117,72	123,62	117,92	120,53
	9° ou 10°	117,24	145,76	131,62	82,43	105,48	92,67
	<i>p-value</i>	0,038*	0,317	0,262	0,034*	0,682	0,269
Disciplinas cursadas	De 1 a 5	93,79	125,67	105,42	96,67	140,52	85,00
	De 6 a 10	116,59	120,93	116,41	110,49	115,52	119,39
	11 ou mais	121,44	102,00	116,91	129,10	103,72	121,01
	<i>p-value</i>	0,121	0,087	0,667	0,035*	0,026*	0,018*

Nota. *p-value < 0,05; **p-value < 0,01.

Os testes entre períodos diferentes apresentaram resultados significantes ($p < 0,05$) para fatores Cotidiano no ERE e Ambiente de estudo e foco, resultando que estudantes que estavam em semestres/anos diferentes apresentaram percepções distintas para alguns fatores. Estudantes que estavam cursando o 3º ou 4º períodos tiveram maiores dificuldades para conciliar o modelo ERE em sua rotina. Ao verificar estudantes do 5º período em diante, houve resultados de melhor adaptação para o novo cotidiano. Para o fator de ambiente de estudo e foco, ocorreu o inverso, estudantes que estavam cursando o 3º ou 4º possuíam melhor ambiente para estudo em comparação com os períodos seguintes. Os testes post hoc aplicados aos fatores que apresentaram significância ($p\text{-value} < 0,05$) não retornaram rejeição de hipótese nula.

Em relação à quantidade de disciplinas remotas cursadas durante o ERE, identificou-se o $p\text{-value}$ significativo em três fatores. Quanto ao ambiente de estudo, foco, planejamento e organização, observa-se um incremento da pontuação diretamente proporcional ao número de disciplinas cursadas no ERE, o que pode sugerir uma adaptabilidade melhor do ambiente, mais foco e um melhor planejamento à medida em que os estudantes realizavam mais disciplinas. Por outro lado, a percepção de Hard/Soft Skills e engajamento se comporta inversamente proporcional ao número de disciplinas cursadas no ERE, o que indica que, à medida em que os estudantes realizavam mais disciplinas, maior era a percepção de que não estavam desenvolvendo habilidades técnicas e comportamentais. Esse resultado foi semelhante ao encontrado por Vasconcelos et al. (2022), que encontrou uma melhor adaptação de estudantes mais avançados no curso.

Grupos de pessoas mais novas e estavam no último ano da faculdade, tiveram menores dificuldades em se adaptar à nova dinâmica do ERE, no que concerne à melhor utilização de recursos tecnológicos e utilizações de plataformas on-line. Além disso, tiveram maiores dificuldades com prazos curtos para entrega. Tais resultados corroboram com o estudo realizado por Bittencourt e Albino (2017), no qual indicam a facilidade de pessoas mais novas nos usos da tecnologia no ambiente de aprendizado.

5. CONCLUSÕES

O objetivo deste presente estudo consistiu em analisar o desempenho acadêmico autoatribuído pelos estudantes de Ciências Contábeis da região Sul do Brasil durante o período de ERE. A área educacional passou por uma significativa transformação para se adaptar ao modelo de ensino utilizado durante a pandemia da Covid-19. Considerando que o ERE foi implementado repentinamente e impactou diversos aspectos da sociedade, este estudo buscou analisar como os estudantes de Ciências Contábeis na região Sul do Brasil perceberam o seu desempenho acadêmico durante o período do ERE.

Os resultados evidenciam diferentes correlações entre os fatores de interesse no ERE, destacando as habilidades técnicas e comportamentais, que estavam correlacionadas positivamente com a independência durante o ERE, e negativamente com o rendimento e adaptação para o mesmo período. Entre os diferentes grupos de desempenho autopercebido, estudantes mais jovens e os do último ano de curso se adaptaram melhor ao ERE, embora tenham enfrentado desafios com prazos curtos. Aqueles que não trabalharam durante o ERE relataram melhorias em suas habilidades técnicas e emocionais. Ademais, nota-se que a renda familiar mais alta estava associada a uma adaptação mais eficaz ao ERE, enquanto os estudantes de baixa renda enfrentaram maiores desafios.

Por fim, os achados destacam os benefícios do ERE, como a eliminação da necessidade de deslocamento, a autonomia nos processos de aprendizagem e uma melhor união dos colegas. Contudo, também houve fatores negativos como a falta de comunicação com os professores, a falta de dinâmica das avaliações e o excesso de atividades como “compensador” desse fator. Além dos problemas estruturais e do desenvolvimento das habilidades de comunicação. Esses resultados fornecem diferentes implicações. No contexto socioacadêmico, existe uma necessidade de aplicar metodologias para existir interação e engajamento dos estudantes nas aulas.

A EaD requer uma abordagem específica e, portanto, é essencial que os estudantes sejam preparados e avaliados quanto à sua capacidade de utilizar esse modelo remoto. Isso é especialmente relevante considerando que alguns estudantes passaram por todo o percurso acadêmico presencialmente. Os professores também necessitam de atualizações quanto às ferramentas tecnológicas de ensino disponíveis, organização e estrutura para poder atuar em um modelo mais flexível e que na teoria deve ser mais acessível, já que as comunicações são assíncronas. Quanto às formas de avaliação, ao analisar os resultados deste e de outros trabalhos, os mesmos apresentaram um aumento de rendimento em termos de notas, entretanto não acompanhou o desenvolvimento de capacidades analíticas e críticas necessárias.

Dado isso, é possível refletir sobre a manutenção de metodologias de avaliação tradicionais (provas, exames) ou buscar outras estratégias, como foco em atividades com consulta, apresentações ou até mesmo um guia de estudantes auxiliando na importância de organizar-se nas matérias, deveres e obrigações para alcançar um desenvolvimento adequado. Também é possível obter oportunidades no contexto organizacional. IES privadas e públicas podem preparar-se para as necessidades do modelo à distância de uma forma mais eficiente e duradoura. O momento emergencial exigiu uma adaptação rápida e improvisada do ensino das IES que não operavam online. Os avanços na estrutura tecnológica e disponibilidade de conteúdos permanecem no atual contexto pós-retomada do modelo presencial, podendo ser explorados e melhorados, permitindo extrair os benefícios encontrados durante o momento e aplicar no modelo presencial, híbrido ou remoto.

Alguns cursos que necessitam de aulas presenciais, como cursos das áreas da saúde ou correlatas, precisariam melhor se adaptar em comparação aos cursos que exigem menor contato pessoal. Além das IES, o governo tem oportunidades para investir na área de infraestrutura básica para os estudantes poderem acessar o modelo à distância, como internet e computador. No âmbito legal, o MEC pode verificar se existe oportunidade para garantir um ensino de qualidade no modelo à distância, já que o mesmo realiza o credenciamento das IES que podem operar no modelo à distância.

Essas questões representam oportunidades de estudo para tornar a EaD mais eficiente, apesar das dificuldades em colher amostras devido ao número de estudantes que passaram pelo ERE. Esse é um fator de limitação aos estudos futuros, no que se refere ao ERE emergencial. O tema de desempenho ainda pode ser explorado na vertente de forma de avaliação, na percepção dos estudantes e de professores: quais oportunidades existem para obter uma avaliação adequada do ensino não presencial?

REFERÊNCIAS

- AL SHLOWIY, A.; AL-HOORIE, A. H.; ALHARBI, M.. Discrepancy between language learners and teachers concerns about emergency remote teaching. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 37, n. 6, p. 1528-1538, 2021. <https://doi.org/10.1111/jcal.12543>
- ARAÚJO, E. A. T.; DE CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T.. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197030928004>
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P.. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, p. 205-214, 2017. <https://doi.org/10.21723/riae.v12.n1.9433>
- BRASIL. Portaria Normativa nº 21 - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. 2017.
- BRAGA, D. S. (2022). Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): tipologias e percepções de qualidade. PASE – Grupo de Pesquisa – UFMG. Recuperado 01 mar. de 2024 <https://www.mpmg.mp.br/data/files/03/44/ED/6A/14D338106192FE28760849A8/Relatorio%20analitico%20com%20conclusoes%20gerais%20da%20pesquisa.pdf>
- BULHÕES, F. K. M.; SANTANA, M. V.; LIRA, F. M.; DO REGO, E. L.. Desafios enfrentados no ensino emergencial remoto de química: uma perspectiva do aluno. **Arquivos do Mudi**, v. 26, n. 1, p. 217-226, 2022. <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v26i1.62209>
- FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R.. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 635-669, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>
- FERREIRA, M.; MELO, J.; SILVA, R.; FERREIRA, C. Percepções Docentes sobre o Desempenho dos Estudantes Durante o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia. In Congresso ANPCONT, 2022, 6, 1-19. <https://d3ijlhudpq9yiw.cloudfront.net/f2b3dc0a-e55b-4ace-ba7e-fb1d40f6fc10.pdf>
- FERREIRA NETO, B.; COSTA E SILVA, J.; DOS SANTOS, M. G.; DOS SANTOS, C. E. C.; TEIXEIRA NETO, G.; NOGUEIRA, M. S.; DO EGITO, R. R.. A percepção dos discentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem no período remoto em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 52013-52031, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30311>
- FIELD, A.. Descobrimo a estatística usando o SPSS-5. **Penso Editora**, 2020.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; DA SILVA JÚNIOR, J. A.. da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, v. 16, p. 160-185, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; DA ROCHA, E. C.; PARANHOS, R.; SILVA, A. H.; SILVA JÚNIOR, J. A.; OLIVEIRA, L. E.; ALVES, D. P.. Análise fatorial garantida ou o seu dinheiro de volta: uma introdução à redução de dados. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 5, n. 2, 2014. <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v5i2.40368>

HAIR, J. F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON R.E.; TATHAM, R.L.. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A.. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

KAISER, H. F.; RICE, J. Little jiffy, mark IV. **Educational and psychological measurement**, v. 34, n. 1, p. 111-117, 1974. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>

KESLEY, P. Volta às Aulas no Contexto da COVID-19: é preciso escutar os professores. **Todos pela Educação**, v. 13, 2020. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Volta-as-aulas-no-contexto-da%5b1%5dCovid-19-E-preciso-escutar-os-professores>

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; TEN CATEN, C. S.; RIBEIRO, J. L. D.. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 391-406, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>

LOPES, I. F.; MEURER, A. M.; VOESE, S. B.. Efeito das Crenças de Autoeficácia no Comportamento Cidadão e Contraproducente dos Acadêmicos de Contabilidade. **Advances in Scientific & Applied Accounting**, v. 11, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.14392/asaa.2018110309>

MERIAC, J. P. Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 4, p. 549-553, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>

PAULA, H. F.; TALIM, S. L.; SALEMA, C. S.; CAMILLO, V. R.. Engajamento de estudantes em um Ensino Remoto e Emergencial de Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, p. e26568, 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230117>

TIC Domicílios (2020). Pesquisa TIC Domicílios 2019 Principais Resultados. https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. A.; DUARTE, C. S.. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SALDANHA, L. C. D.. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200080>

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B.. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E.. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.25755/int.20865>



SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F.. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, p. 202-230, 2015. <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n4p202-230>

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, E. D. L.; DE SOUZA, T. V.. Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, p. e3182, 2021. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131821>

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S.. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41>

VASCONCELOS, E. C.; DE GOMES, D. G.; TRISTÃO, P. A.; OLEIRO, W. N.; QUINTANA, A. C.. Desempenho de estudantes de pregrado en Contabilidad: Un análisis del uso de la enseñanza remota de emergencia. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202202.009>