



## Percepções Docentes sobre o Desempenho dos Estudantes Durante o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia

**Resumo.** O objetivo deste trabalho foi compreender como professores de Ciências Contábeis perceberam o desempenho dos estudantes ao longo do Ensino Remoto Emergencial – ERE durante o período da pandemia do covid-19. Buscamos descrever os significados atribuídos pelos professores ao processo de transição dos estudantes pela passagem do ensino presencial para o ERE e ao desempenho acadêmico deles ao longo do período. Incluindo também os fatores que indicaram como mais impactantes para o desempenho. A coleta de dados ocorreu com a aplicação de questionário online aos professores, cuja estrutura continha duas partes. Uma delas com questões abertas e outra contendo questões em escala Likert. Os dados foram analisados por Análise de Conteúdo e Análise Fatorial. Os resultados decorrentes foram triangulados. A principal conclusão foi a de que houve disparidade entre a melhoria do desempenho em termos de notas e a melhoria dele refletida na aprendizagem. Ou seja, para os professores a elevação nas notas não se traduziu em melhoria efetiva na aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino remoto. Aprendizagem. Desempenho acadêmico. Ciências Contábeis.

### 1. Introdução

Os anos de 2020 e 2021 se tornaram atípicos com a pandemia mundial causada pelo vírus SARS-CoV-2, popularmente conhecido como covid-19. Causou mudanças e impactou de forma bastante severa sistemas de saúde, economias e a vida de milhares de pessoas (Dias, 2021; Sangster et al., 2020). No contexto educacional a pandemia expôs fragilidades dos sistemas educacionais. Mas também oportunidades, especialmente quanto a incorporação de tecnologias digitais da informação e comunicação nos processos educativos (Andrade dos Santos et al., 2020; Sallaberry et al., 2020). Em relação às Instituições de Ensino Superior – IES (mas não somente a elas), de forma geral, expôs dificuldades e lentidão para decisões e operacionalização de ações contingenciais em resposta ao cenário pandêmico. Especialmente quanto à infraestrutura tecnológica, métodos, técnicas e ferramentas para o Ensino Remoto Emergencial – ERE.

A necessidade de distanciamento social foi apresentada como medida de proteção pelo Conselho Nacional de Saúde e atingiu muitos outros segmentos além do educacional. Ela foi impactante. Em instituições educacionais do mundo inteiro – essencialmente as de ensino presencial – o ERE foi adotado como medida improvisada e emergencial de continuidade de atividades educativas (Dias, 2021). Fundamentalmente e de modo amplo, o ERE ocorreu por meio do uso intensivo de tecnologias digitais (CORDEIRO, 2020). O que, de forma geral, implicou em mudanças drásticas e bruscas na forma de conduzir o ensino de modo a não interromper as atividades educativas.

A transição do ensino presencial para o ensino remoto nas IES ocorreu de diferentes formas e em diferentes tempos. Por seu caráter emergencial, professores, estudantes e IES foram se adaptando ao longo do tempo, ajustando e adotando meios e recursos de acordo com o que se mostrou possível e viável no contexto em que se encontravam.

Nesse sentido, grande número de estudos foram realizados e disseminados no sentido de compreender as várias implicações da pandemia sobre a campo educacional. Muitos tiveram foco sobre a docência e a preparação didática de professores (para conduzir o processo de ensino) (Djajadikerta et al., 2021; Macias et al., 2021; Rahnert, 2021; Sallaberry et al., 2020;

Silva et al., 2020; Weschenfelder et al., 2020). Outros deram ênfase aos estudantes e a implicações que impactaram o aprendizado no contexto do ERE, incluindo a autopercepção de desempenho (Andrade dos Santos et al., 2020; López et al., 2022; Pratiwi et al., 2021; Rodrigues Silva et al., 2021; Siti et al., 2022; Soares et al., 2021a; Soto Decuir et al., 2022). Neste estudo o foco recaiu sobre os professores e suas percepções sobre o desempenho dos estudantes durante o ERE, perspectiva pouco abordada pelas pesquisas sobre o tema.

No sentido do que foi exposto, a questão que norteou nossa investigação foi: como professores de cursos de Ciências Contábeis perceberam o desempenho e o aprendizado dos estudantes no contexto do ensino remoto emergencial (ERE) assumido pelas instituições de ensino superior (IES) em decorrência da pandemia provocada pelo covid-19? O objetivo, por sua vez, foi o de compreender a percepção que professores de Ciências Contábeis tiveram sobre o desempenho e o aprendizado dos estudantes ao longo do período do ERE.

Desempenho acadêmico é um campo de estudos multifacetado e tem sido objeto de investigações nos diversos níveis dos sistemas de ensino e, no ensino superior, também nas diversas áreas de formação. A definição do que é desempenho acadêmico encontra consenso quanto a ele ser constituído por indicadores para sua medida. Por outro lado, não há entendimento quanto a quais indicadores o representam mais adequadamente. Isto ocorre justamente por sua característica multifacetada (Rangel & Miranda, 2016; Steinmayr et al., 2014).

Entretanto, devido as características do objeto e do contexto específicos deste estudo, consideramos a categoria ‘desempenho acadêmico’ numa acepção ampla e não somente relacionada com indicadores de rendimento. De tal modo, este estudo buscou compreender o fenômeno a partir da avaliação percebida pelos professores em relação ao indicador ‘notas’, ainda que possa ser uma medida que não venha a representar suficientemente bem o desempenho no contexto investigado. Mas, também, em relação a elementos menos objetivos percebidos pelos professores, como aproveitamento nos estudos, participação nas aulas e atividades, cumprimento de prazos, interação e comunicação dos estudantes ao longo do período do ERE.

Compreender diferentes perspectivas de um determinado fenômeno é prática fundamental em ciência. Isso de modo que seja possível construir conhecimentos confiáveis a respeito dele. Este estudo buscou contribuir com a literatura ‘capturando’ a perspectiva dos professores em relação aos impactos que período pandêmico teve sobre a educação contábil. Identificamos que essa é uma lacuna pouco explorada nos estudos sobre a educação contábil no período da pandemia. E julgamos relevante para a compreensão do fenômeno que se deva considerar a perspectiva de todos os atores envolvidos. Principalmente se tratando dos profissionais que trabalharam diretamente no ‘front’ educacional, aprendendo os meios para ensinar online (muitas vezes sem apoio institucional das IES), planejando e adequando os conteúdos em função dos meios, executando o ensino, avaliando e acompanhando os estudantes em suas jornadas durante o período da pandemia.

## 2. Revisão de Literatura

Educação é elemento essencial na formação cidadã e profissional. Fornece, dentre outras coisas, competências úteis para a convivência social e ao exercício profissional (Andere & Araujo, 2008). Ela se materializa por meio do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre por um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos (Souza et al., 2017). No contexto desse processo, medidas de desempenho constituem-se em relevantes elementos para avaliar os sistemas de ensino e, em específico, para avaliar os níveis de aprendizado alcançados pelos estudantes (Fagundes et al., 2014).



Segundo Cardoso et al. (2020) a educação, assim como diversos outros setores da sociedade, sofreu os impactos causados ocasionados pela pandemia do COVID-19. O ERE foi a forma encontrada para que as atividades de ensino não fossem interrompidas, numa tentativa de minimizar os efeitos de tais impactos na educação. IES, professores e estudantes precisaram reorganizar seu cotidiano e suas práticas para a educação permanesse em atividades e que alguma formação continuasse em andamento (Sallaberry et al., 2020).

Alguns estudos apontam fatores intervenientes na aprendizagem que vão desde aspectos pessoais, posturas e envolvimento com os estudos, ambiente e clima das instituições de ensino, docentes e até mesmo aspectos socioeconômicos. Dentre esses aspectos estão: a estrutura da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis e de que maneira o conteúdo é transmitido ao aluno, a motivação do aluno para entender o conteúdo, a capacidade de interação com os colegas de sala e o docente responsável pela disciplina, o interesse de continuar os estudos e procurar novas fontes de aprendizagem fora da sala de aula, falta de interesse com o conteúdo explanado, conversas paralelas durante as aulas, a falta de empenho enquanto ao estudo extracurricular, a falta de dedicação com as atividades propostas pelo professor e o pouco comprometimento ao não levar dúvidas para o professor (Beck & Rausch, 2014; Chisadza et al., 2021; Goncalves et al., 2022; Mazzioni, 2013; Medina Ayala et al., 2020; Soares et al., 2021b).

Sallaberry et al. (2020), realizaram um estudo para identificar os efeitos da adequação na perspectiva dos docentes em tempos de isolamento social, além das principais dificuldades enfrentadas pelos professores dos cursos de Ciências Contábeis. Dentre as dificuldades apontadas destacam-se duas principais categorias: a perspectiva do docente sobre a disponibilidade de tempo e a respeito da percepção sobre os comportamentos dos discentes. A primeira categoria discutiu a respeito da nova rotina dos professores, que, segundo alguns deles, ampliou de forma considerável a necessidade de preparação de conteúdos e materiais didáticos, além de requerer um atendimento aos alunos que enfrentaram essa mudança de forma mais individualizada e em horários diversos. No entanto, outros professores aproveitaram a oportunidade para economizar o tempo de deslocamento e a otimização do emprego de conteúdos e plataformas já desenvolvidas para ampliar a disponibilidade de tempo para outras tarefas.

A segunda categoria abordou a percepção sobre o discente, parte essencial da aprendizagem. Um dos desafios mais citados pelos docentes foi a motivação, segundo eles, situações como problemas financeiros, eficácia reduzida nos meios didáticos, insegurança com relação aos efeitos da pandemia, dispersão dos alunos, considerando outras plataformas no mesmo computador e conflitos domésticos, além de rejeição a mudança. A falta de disciplina do discente é outro fator relevante para os docentes, que se agravou após a pandemia.

Sobre a percepção dos estudantes de cursos de Ciências Contábeis (Andrade dos Santos et al., 2020; López et al., 2022; Moleta et al., 2017; Rodrigues Silva et al., 2021; Soares et al., 2021b; Soto Decuir et al., 2022), estudos apontam aspectos positivos que favoreceram a aprendizagem, como fatores estruturais que compõe a flexibilização nos prazos de atividades, aspectos pessoais e coletivos no que concerne a autonomia no processo de aprendizagem e aspecto didático-pedagógico. Sobre os aspectos que não favoreceram, destacam os fatores externos como a falta de acesso à internet, não ter a rotina de estudos como no sistema presencial, associado a elevação de estresse tendo como eventos estressores diferentes situações, tais como a pandemia da Covid-19, novidades na rotina, problemas financeiros, pressão relacionada ao ambiente de trabalho, acúmulo nas atividades acadêmicas, incertezas quanto à formatura e o ensino remoto, além da monotonia das aulas online.

Nesse sentido, as notas alcançadas pelos estudantes enquanto medida de rendimento é um importante indicador do desempenho acadêmico. Entretanto, são diversos os fatores nele intervenientes que não estão refletidos pela nota alcançada pelo estudante (Melo et al., 2021; Miranda et al., 2015; Rangel & Miranda, 2016).

Sangster, Stonerb & Flood (2020), compilaram investigações sobre os impactos da COVID-19 na educação contábil ao redor do mundo. Em linhas gerais, os autores destacaram que a pandemia levou à intensificação imediata da carga de trabalho para professores e estudantes ao mudar para o ensino online. Destaque também apontado pelo estudo de Sallaberry et al. (2020) que, da perspectiva docente, há percepção de redução de tempo, visto que, a nova rotina ampliou de forma demasiada a necessidade de ajustes e preparação de conteúdos e materiais didáticos, um maior tempo dedicado ao atendimento aos alunos que enfrentam essa mudança. Contudo, outros docentes destacaram que a mudança do presencial para o online trouxeram oportunidade para economia de tempo, tempo de deslocamento e a otimização do emprego de conteúdos e plataformas já desenvolvidas para ampliar a disponibilidade de tempo para outras tarefas (Andrade dos Santos et al., 2020; Sallaberry et al., 2020; Sangster et al., 2020)

### 3. Métodos da Pesquisa

Assumimos neste estudo metodologia de característica mista. Em relação ao polo quantitativo, é descritivo e utilizou a análise fatorial (P. D. S. Dias et al., 2019; Hair et al., 2009; Hongyu, 2018). Em relação ao polo qualitativo utilizou a Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003, 2020; Moraes & Galiuzzi, 2006; Sousa & Galiuzzi, 2017) na perspectiva indutiva. Foi operacionalizado na forma de levantamento online. O questionário foi constituído por questões abertas e em escala Likert, que foram organizadas em um formulário na ferramenta Forms®, pertencente ao pacote Office365® da Microsoft®. O questionário foi estruturado em quatro seções. Sua organização ficou assim estabelecida:

**Tabela X – Estrutura de conteúdo do instrumento de coleta dos dados**

SEÇÃO	CONTEÚDO
Seção 1	Tratou sobre a apresentação da pesquisa, seu escopo e objetivos, sobre a participação do investigado, riscos a ela atrelados, acompanhamento e assistência, privacidade e sigilo, bem como termos de consentimento em participar do estudo
Seção 2	Apresentou duas questões abertas tratando sobre as percepções e compreensões dos investigados em relação: (1) ao processo de transição dos estudantes pela passagem do ensino presencial para o ERE; (2) ao processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes durante o ERE;
Seção 3	Apresentou um conjunto de 16 afirmativas sobre fatores, adaptados da literatura (Andrade dos Santos et al., 2020; Cardoso et al., 2009; Chisadza et al., 2021; Goncalves et al., 2022; López et al., 2022; Medina Ayala et al., 2020; Patricia Aguilera-Hermida, 2020), intervenientes da aprendizagem no contexto do ERE. Para cada afirmativa o investigado expressou o nível de sua concordância em uma escala de 0 a 5 onde o 0 correspondia ao ‘discordo totalmente’ e o 5 ao ‘concordo totalmente’.
Seção 4	Apresentou um conjunto de questões sobre o perfil sociodemográfico dos investigados.

Fonte: dados da pesquisa (2022)

As afirmativas da seção 3 do instrumento de coleta dos dados ficaram assim estabelecidas:

**Tabela 1 – Conteúdo das afirmativas apresentadas no instrumento de coleta dos dados**

Afirmativas	Descrição
1	O contexto do ERE promoveu que os estudantes desenvolvessem/aprimorassem a capacidade de trabalho colaborativo/em equipe
2	O contexto do ERE possibilitou que os estudantes aumentassem o entusiasmo com os estudos
3	O contexto do ERE proporcionou melhora na capacidade de relacionamento interpessoal e na interatividade entre estudantes e professores
4	O contexto do ERE favoreceu e estimulou o interesse dos estudantes nos estudos e aprendizagem
5	O contexto do ERE proporcionou melhora na capacidade de gestão do tempo dos estudantes para com as aulas e demais atividades (Capacidade de cumprir com prazos e regras)
6	O contexto do ERE proporcionou melhora na capacidade do estudante em planejar as atividades relacionadas às aulas e aos estudos
7	O contexto do ERE proporcionou melhora no rendimento acadêmico dos estudantes em termos de nota
8	O contexto do ERE proporcionou melhora no rendimento acadêmico dos estudantes em termos de aprendizagem
9	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de integração da informação no processo de estudo e aprendizagem por parte dos estudantes
10	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade para analisar a informação no processo de estudo e aprendizagem por parte dos estudantes
11	O contexto do ERE aprimorou a capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação no processo de estudo e aprendizagem por parte dos estudantes
12	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes no processo de estudo e aprendizagem
13	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e tomada de decisões dos estudantes no processo de estudo e aprendizagem
14	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de comunicação (oral e escrita) dos estudantes
15	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de organizar e reportar informação dos estudantes
16	O contexto do ERE contribuiu com o desenvolvimento da capacidade de compreender e aplicar a linguagem técnica contábil

Fonte: dados da pesquisa (2022)

A seleção dos investigados se deu adesão, tomando como critério de inclusão aqueles participantes que concordaram expressamente em participar dele. Os investigados são professores de graduação em Ciências Contábeis brasileiros, cujo contato ocorreu por e-mail, entre os meses de janeiro e março de 2022. Os endereços de e-mail dos professores investigados foram obtidos online, por acesso aos sites institucionais dos cursos de graduação e pós-graduação em contabilidade brasileiros (dados públicos). Foram levantados 1.262 endereços eletrônicos, dos quais 1.220 foram considerados válidos. Do total de 1.220 mensagens enviadas, houve retorno de 68 respostas válidas, o que corresponde a uma taxa de resposta de 5,6%.

No polo quantitativo utilizamos a análise fatorial exploratória para o tratamento dos dados (Seção 3 do questionário), a fim de agrupar as afirmativas e identificar os principais fatores subjacentes que influenciaram o desempenho acadêmico na percepção dos professores. Conforme Hair et al. (2009), o mínimo necessário para realizar a análise fatorial são 50 observações.

**Tabela 2 – Testes de normalidade dos dados**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.

Afirm.1	,196	68	,000	,851	68	,000
Afirm.2	,223	68	,000	,838	68	,000
Afirm.3	,243	68	,000	,819	68	,000
Afirm.4	,275	68	,000	,838	68	,000
Afirm.5	,175	68	,000	,894	68	,000
Afirm.6	,180	68	,000	,888	68	,000
Afirm.7	,185	68	,000	,903	68	,000
Afirm.8	,221	68	,000	,873	68	,000
Afirm.9	,256	68	,000	,862	68	,000
Afirm.10	,228	68	,000	,891	68	,000
Afirm.11	,354	68	,000	,757	68	,000
Afirm.12	,229	68	,000	,883	68	,000
Afirm.13	,206	68	,000	,867	68	,000
Afirm.14	,255	68	,000	,824	68	,000
Afirm.15	,173	68	,000	,901	68	,000
Afirm.16	,243	68	,000	,839	68	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Os dados quantitativos extraídos não apresentaram distribuição normal. De acordo com o teste de esfericidade de Bartlett, as variáveis são correlacionadas, indicando ser adequada a realização de análise fatorial exploratória. No mesmo sentido, o Teste KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) de adequação de amostra indica que a amostra é considerada boa ( $>0,8$  e  $<0,9$ ).

**Tabela 3 – Teste KMO e Teste de Bartlett**

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,869
Approx. Chi-Square		690,028
Bartlett's Test of Sphericity	df	120
	Sig.	,000

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Pelo critério da raiz latente foram identificados 4 fatores. O método de extração utilizado foi análise de componentes principais e o método de rotação foi *varimax* com normalização Kaiser.

A análise qualitativa adotou o referencial teórico e procedimental da análise textual discursiva (Galiuzzi et al., 2020; Moraes, 2003, 2020; Paula & Viali, 2018; Pedruzzi et al., 2015). A partir das respostas às questões abertas, estruturamos e organizamos, para o processo de análise, o *corpus* textual em planilhas eletrônicas e editor de texto. Na organização do processo de análise consideramos categorias emergentes do *corpus* e, portanto, não estabelecidas *a priori*.

## 4. Resultados e discussão

### 4.1 Características sociodemográficas dos investigados



Ao organizarmos, classificarmos e analisarmos as respostas declaradas por cada professor (tabela 5), os resultados reforçam a compreensão decorrente da NP. Isto é, para 2/3 deles o processo foi ‘problemático’, categoria que se constituiu por distintas qualificações como mostram excertos de respostas: *“O processo de transição foi precário”*. *“Muito ruim”*. *“O processo de transição foi muito difícil (...)”*. *“Foi um processo difícil e não efetivo”*. *“O processo de transição foi abrupto e causou desconforto para todos”*. *“Não foi tão boa por parte dos alunos (...)”*. *“Difícil e prejudicial (...)”*. *“Os alunos tiveram bastante dificuldade (...)”*. *“O processo de transição foi bem delicado (...)”*. Por outro lado, cerca de 1/3 dos professores entendeu que a transição ocorreu dentro da normalidade: *“O ensino remoto teve um efeito positivo”*, *“A adaptação ao modelo remoto foi tranquila”* e *“Sem problemas. Ocorreu de forma tranquila”*, *“A (...) maioria se adaptou muito bem em ter aulas e estudar online. Não houve grandes problemas que impediram o ensino remoto”*.

Julgamos importante levar em consideração na interpretação dos resultados os contextos institucionais, regionais, socioeconômicos e tecnológicos dos estudantes. Apesar dos investigados serem predominantemente professores de IES públicas federais, os contextos de cada uma diferem entre si. O que, por sua vez, implica em percepções diferentes decorrentes de vivências diferentes. Nesse sentido, podemos compreender que as vivências dos professores, ainda que em contextos diferentes, se assemelham bastante quanto a perceberem o processo de transição do presencial para o ERE como problemático.

**Tabela 4 – Percepção dos investigados sobre o processo de transição para o ERE**

	freq.	%
Problemático	44	65
Regular/normal	21	31
Sem resposta	3	4
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Na análise das respostas a essa primeira questão foi possível identificar também os fatores considerados como críticos pelos professores em relação ao processo de transição (tabela 6). Para os que entenderam o processo como ‘problemático’, o fator que se sobressaiu foi quanto à adaptação dos estudantes à dinâmica do ERE. O que envolve questões como motivação, ambiente de estudos, dedicação, por exemplo. Muitos professores avaliaram que os estudantes tiveram bastante dificuldade de adaptação, com pouca participação durante as aulas síncronas, diminuição do interesse em interações, dispersão da atenção, procrastinação, falta de autonomia.

Ainda na perspectiva dos que consideraram o processo ‘problemático’, a adaptação tecnológica (que inclui acesso à equipamentos e internet) se apresentou menos problemática do que a adaptação à dinâmica do ERE e metodológica. Da perspectiva de um deles *“(...) outro fator, que impactou no aprendizado foi o ambiente (lugar da casa, materiais, iluminação, silêncio) que não estava adequado. Além do aluno não conseguir se preparar para assistir as aulas e fazer as atividades na forma online”*. Outro professor diz que percebeu que *“(...) os alunos tiveram muita dificuldade ao migrar pro ensino remoto. Muitos não deram conta de acompanhar as aulas da mesma forma que o ensino presencial. Muitos não tinham um lugar adequado em casa. Outros não conseguiram se adaptar com a forma das aulas, em fazer os trabalhos, exercícios e provas no virtual”*.

**Tabela 5 – Fatores críticos em relação ao processo de transição para o ERE – por categorias**



Tais evidências nos permitem entender que desempenho, aluno e a aprendizagem constituem-se nas principais recorrências. E na análise dos textos das respostas específicas, os professores externalizam – recorrentemente também – percepções de que a relação entre aprendizagem e desempenho durante o ERE foi, de forma geral, insatisfatória. Para muitos *A aprendizagem foi prejudicada (...)* por um processo de ensino (...) *menos efetivo (...)*. Entretanto, a percepção quanto ao desempenho (tabela 7) não alcançou o mesmo patamar em relação à aprendizagem (tabela 6). Uma das respostas dadas à questão sintetiza essa ideia quando o professor declara que *O desempenho melhorou, quando se trata de notas, pois as atividades realizadas (...) facilitaram a melhora. No entanto, o aprendizado parece não ter de efetivado como esperado (...)*.

A aprendizagem no período do ERE foi percebida, de forma geral, como menor em relação ao período anterior a ele. Prevaleceu a percepção de que a aprendizagem foi menos efetiva. Um dos professores afirma que (...) *comparando com o modelo presencial, no modelo remoto iniciado no ano de 2020, a meu ver, a aprendizagem foi bem inferior (...)*. Essa compreensão de que a (...) *aprendizagem e o desempenho acadêmico ficaram abaixo do esperado* perpassou grande parte das respostas dos professores. Foram poucas respostas que revelaram o contrário ou que indicaram que a aprendizagem foi idêntica. Por outro lado, perto de 1/5 dos professores a percebeu como satisfatória. Dentre os que a consideraram satisfatória, grande parte declarou que o processo ocorreu de forma evolutiva ao longo do período do ERE e que dentro das condições dadas – pouca ou nenhuma preparação dos professores e de alunos – a aprendizagem e o desempenho também evoluíram.

Entretanto, um aspecto chamou a atenção nas respostas dos professores. Diversos manifestaram que a baixa participação e interação dos estudantes tiveram influência tanto na piora da aprendizagem quanto do desempenho, em uma espécie de culpabilização deles próprios pelos resultados alcançados. Algumas respostas são reveladoras dessa perspectiva:

*O maior problema do ensino remoto foi um certo desligamento dos alunos.*

*Processo de aprendizagem prejudicado pela ausência de responsabilidade dos estudantes com o seu aprendizado. O desempenho acadêmico, conseqüentemente, foi muito prejudicado.*

*(...) a aprendizagem e o desempenho acadêmico foram inferiores, em especial quanto a participação e cumprimento de prazos.*

*(...) com relação as notas, na sua grande maioria houve uma elevação em função das consultas, porém o desempenho e o conhecimento de fato do aluno acredito ter caído, pois o esforço deles também caiu. Em vários momentos tínhamos a percepção de que estávamos falando sozinhos e era muito difícil cobrar.*

*Acredito que se fosse presencial o desempenho seria melhor. Entretanto, devido serem adultos, acredito que aqueles que aqueles alunos que se dedicam e vão bem no presencial, também vão bem ao ensino remoto. O aluno que não se dedicava no presencial, não se dedicou no virtual e foi mal, como antes ia também.*

**Tabela 6 – Percepção dos investigados sobre a aprendizagem dos estudantes no ERE**

	freq.	%
Menor	30	44
Satisfatória	12	18
Variável	10	15
Não sabe dizer	9	13
Mesmo nível de antes do ERE	3	4

Sem classificação	3	4
Maior	1	1
<b>Totais</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Cabe analisarmos aqui que o ERE não se constituiu em um modelo educacional. Ele foi uma solução provisória e, como o próprio termo indica, emergencial. A maioria dos professores que atribuiu aos próprios estudantes a responsabilidade pelo aprendizado ao longo do processo, podem não ter considerado importantes elementos intervenientes do contexto e dinâmica do ERE. E que exerceram influência no ensino e na aprendizagem. Elementos como acessibilidade tecnológica e metodológica, preparação de professores e estudantes, por exemplo. Isso porque o ERE, como dito, não se constitui em um modelo de educação, tal qual é o EaD. Ele foi uma solução provisória e que, portanto, não continha nenhum tipo de sistematização para o trabalho educativo. Adicionalmente, é preciso levar em consideração o ERE teve severos impactos econômicos, sociais e, em muitas famílias, ceifou vidas.

**Tabela 7 – Percepção dos investigados sobre o desempenho dos estudantes no ERE**

	freq.	%
Piora	22	32
Melhora	13	19
Não sabe dizer	9	13
Satisfatório	9	13
Variável	8	12
Não houve piora/melhora	7	10
<b>Totais</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Em relação ao desempenho acadêmico, foi solicitado aos professores que considerassem não somente a nota dos estudantes, mas fatores como aproveitamento nos estudos, participação nas aulas e atividades, cumprimento de prazos, interação e comunicação dos estudantes. Da mesma forma que a aprendizagem, o desempenho acadêmico teve percepção de piora pelos professores. Entretanto, comparativamente, com menos intensidade. Muitos daqueles que perceberam piora no desempenho indicaram ter havido elevação nas notas dos estudantes. E muitos que indicaram melhora no desempenho, indicaram que o fator ‘nota alcançada’, por si só, não pode ser tomada como consequência de maior nível de aprendizagem.

Algumas declarações representam a síntese dessa perspectiva ao afirmarem que:

*Embora apresentem boas notas, não se sabe até que ponto realmente o discente aprendeu.*

*(...) o desempenho foi bom, quando são observadas somente as notas. No entanto, elas foram propiciadas principalmente pelos mecanismos de avaliação possíveis.*

*As notas, infelizmente, não podem ser comparadas entre o presencial e o remoto, pois no remoto as avaliações foram mais facilitadas e isso permitiu a obtenção de uma melhor nota.*

*(...) sobre o desempenho, prefiro não opinar, pois em termos de números, quem passou nas minhas disciplinas, passou com notas muito boas (acima do que sempre foi) e quem reprovou, reprovou por falta (não entregou atividades e provas).*

*O aprendizado foi prejudicado, mas o desempenho se manteve devido as formas de avaliação adotadas.*

Um dos professores, entretanto, aborda os efeitos da pandemia na aprendizagem e no desempenho só serão percebidos futuramente. Ele diz que *As consequências no desempenho acadêmico dos alunos, acho que só serão conhecidas mesmo no médio e longo prazos. Como a forma de dar aulas e as atividades avaliativas se adaptaram à conjuntura de ensino remoto, entendo que eventuais consequências não são adequadamente capturadas contemporaneamente.* Em síntese, a elevação nas notas dos estudantes foi, para muitos, facilitada pela forma com que as práticas educativas ocorreram no ERE. Isso implica compreender que os professores não consideraram a elevação das notas como um indicador de desempenho que represente de forma efetiva a evolução dos estudantes em termos de aprendizagem.

### 4.3 Sobre os fatores intervenientes no desempenho dos estudantes

Na análise fatorial exploratória realizada identificamos quatro fatores intervenientes no desempenho dos estudantes, na perspectiva dos professores investigados: capacidades analíticas, interação e motivação, comunicação e planejamento e organização.

**Tabela 8 – Matriz de Score de Componentes**

	Componente			
	Capacidades Analíticas	Interação e Motivação	Comunicação	Planejamento e Organização
<b>Afirmativa 1</b>	-,160	<b>,367</b>	-,094	,081
<b>Afirmativa 2</b>	,139	<b>,140</b>	-,213	,008
<b>Afirmativa 3</b>	-,229	<b>,395</b>	,039	,035
<b>Afirmativa 4</b>	,094	<b>,163</b>	-,076	-,095
<b>Afirmativa 5</b>	,152	-,137	-,015	<b>,275</b>
<b>Afirmativa 6</b>	,130	-,198	,030	<b>,381</b>
<b>Afirmativa 7</b>	-,179	,082	-,066	<b>,692</b>
<b>Afirmativa 8</b>	<b>,301</b>	,010	-,266	-,151
<b>Afirmativa 9</b>	,076	<b>,168</b>	-,024	-,132
<b>Afirmativa 10</b>	<b>,144</b>	,005	,037	-,044
<b>Afirmativa 11</b>	-,203	-,084	<b>,581</b>	,109
<b>Afirmativa 12</b>	<b>,304</b>	-,189	-,046	-,024
<b>Afirmativa 13</b>	<b>,257</b>	-,134	,007	-,075
<b>Afirmativa 14</b>	-,010	,091	<b>,190</b>	-,080
<b>Afirmativa 15</b>	-,013	-,002	<b>,427</b>	-,275
<b>Afirmativa 16</b>	-,131	,151	<b>,268</b>	,078

Fonte: dados da pesquisa (2022)

O primeiro fator encontrado diz respeito às capacidades analíticas dos estudantes. De maneira geral os professores avaliaram que a transição do ensino presencial para o ERE afetou negativamente e de forma similar as capacidades dos estudantes de analisar informações, ter

pensamento crítico, raciocinar e tomar decisões. É possível compreender melhor esse resultado ao considerarmos a percepção dos professores de que o ERE ocorreu como um processo problemático tanto para os estudantes quanto para os professores. Entre os principais problemas enfrentados pelos estudantes e apontados pelos professores estão a adaptação à dinâmica do ERE, adaptação tecnológica e metodológica.

**Tabela 9 – Fator 1: capacidades analíticas**

Afirmativa	Discordam		Indiferentes		Concordam	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
8	44	<b>65</b>	16	<b>24</b>	8	<b>12</b>
10	40	<b>59</b>	19	<b>28</b>	9	<b>13</b>
12	42	<b>62</b>	16	<b>24</b>	10	<b>15</b>
13	42	<b>62</b>	18	<b>26</b>	8	<b>12</b>

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Nesse sentido, é preciso considerar o contexto do ERE que, como já dissemos, não se constitui em um modelo de ensino. Ele ocorreu como um processo provisório, improvisado e precário nas IES, de forma geral. As atividades educativas realizadas por professores e estudantes ocorreram da mesma forma improvisada e precária. Um professor afirmou que:

*Foi um processo um pouco trabalhoso tanto para nós quanto para o aluno. Tivemos que nos adequar ao uso de tecnologias de ensino que a universidade ainda não estava preparada para disponibilizar de forma efetiva para todos. Tivemos que buscar por conta própria meios e recursos para trabalhar online com as disciplinas. E o pior, rápido, atropelado. Se a universidade tivesse suspenso as aulas e planejado os recursos e os meios para preparar e orientar a nós e aos alunos, talvez levaríamos uns 2 ou 3 meses de preparação antes de iniciar e não teríamos perdido tanto tempo. Foi praticamente o ano todo perdido.*

Essa falta de preparação foi um dos desafios principais para professores. Para os estudantes também. A falta de preparação dos professores implica em entender que o processo de ensino e de aprendizagem sofreu consequências em sua forma de ser conduzido. Aulas e demais atividades educativas ocorridas em uma forma de ensino improvisada e precária, não têm a mesma efetividade para o aprendizado do estudante em comparação a formas já há muito estruturadas e experimentadas. E nesse sentido, é possível compreender que o desenvolvimento de capacidades analíticas dos estudantes, na percepção dos professores, ocorreu problemáticamente nesse contexto.

**Tabela 10 – Fator 2: interação e motivação**

Afirmativa	Discordam		Indiferentes		Concordam	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
1	36	<b>53</b>	19	<b>28</b>	13	<b>19</b>
2	51	<b>75</b>	14	<b>21</b>	3	<b>4</b>
3	54	<b>79</b>	12	<b>18</b>	2	<b>3</b>
4	49	<b>72</b>	10	<b>15</b>	9	<b>13</b>
9	43	<b>63</b>	10	<b>15</b>	15	<b>22</b>

Fonte: dados da pesquisa (2022)

O segundo fator encontrado agrupa itens relacionados a interação do estudante com colegas e professores e fatores associados a motivação do estudante para os estudos. O agrupamento de tais itens em um único fator pode indicar uma possível associação entre as relações interpessoais formadas no ensino presencial e a motivação dos discentes para o estudo. De maneira geral, os docentes avaliam que a transição para o ERE foi prejudicial para o desenvolvimento de habilidades de trabalho colaborativo, bem como para a interação entre alunos e professores e, concomitantemente, afetou negativamente o entusiasmo e interesse dos discentes pelos estudos.

**Tabela 11 – Fator 3: comunicação**

Afirmativa	Discordam		Indiferentes		Concordam	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
11	6	9	8	12	54	79
14	44	65	18	26	6	9
15	34	50	22	32	12	18
16	39	57	26	38	3	4

Fonte: dados da pesquisa (2022)

O terceiro fator identificado apresenta agrupa itens que dizem respeito principalmente a habilidades de comunicação dos estudantes. De maneira geral, os docentes avaliam que o ERE contribuiu positivamente para a capacidade dos estudantes de utilizar as tecnologias de informação e comunicação. No entanto essa capacidade de utilização não se traduziu em melhoria na capacidade de comunicação e reporte de informações em si.

**Tabela 12 – Fator 4: planejamento e organização**

Afirmativa	Discordam		Indiferentes		Concordam	
	freq.	%	freq.	%	freq.	%
5	35	51	22	32	11	16
6	35	51	21	31	12	18
7	27	40	15	22	26	38

Fonte: dados da pesquisa (2022)

O último fator identificado diz respeito a capacidade de planejamento e organização dos estudantes. Na percepção dos professores, a transição para o ERE afetou negativamente e de forma similar a capacidade de planejamento e organização dos estudantes. Um destaque da análise fatorial foi a desconexão entre o desempenho percebido pelos docentes refletidos em notas (fator 4) e o rendimento em termos de aprendizagem (fator 1). O que denota, na percepção dos professores, melhoria no desempenho em termos de nota que não foi consequência de nível mais elevado de aprendizado, conforme já discutido. O que está ligado, dentre outros fatores, com as formas adotadas para as avaliações da aprendizagem durante o ERE. Diversos professores apontaram que elas perderam parte do seu potencial de avaliar a efetividade do aprendizado dos estudantes:

*A coisa toda foi não satisfatória devido a não haver tempo de maturidade pelos docentes e discentes. E dos alunos, teve também prejuízo na avaliação e acompanhamento. No presencial temos possibilidade de fazer avaliações e, de certa forma, controlar como elas ocorrem. E estando em contato com os alunos, conseguimos perceber outros elementos que dão um pouco mais de segurança sobre*

*como analisar o processo de aprender dos alunos. Nisso que fizemos, o remoto, tudo foi bem precário: as aulas, as avaliações, o contato com os alunos e também entre nós mesmos, professores. A coisa toda não parou. Mas o aprender, para a maioria, acho que não avançou.*

*(...) ao falar de desempenho volto o olhar para o que foram minhas avaliações. As provas eram formulários no google forms, com as questões em sua grande maioria, objetivas. As atividades entre as provas eram pontuadas somente pela entrega, eu apenas verificava se o arquivo entregue era realmente a resolução da atividade ou outro arquivo aleatório. Digo isso pois, fazendo o mínimo na disciplina, era tranquilamente fácil fechar a disciplina com nota 10 ou muito próximo a isso. Eu gosto de utilizar diversos métodos de avaliação, que tentam capturar se realmente o estudante aprendeu aquele conteúdo, e sinto que no ERE não consegui fazer isso.*

## 5. Conclusão

Este estudo teve como objetivo compreender a percepção que professores de Ciências Contábeis tiveram sobre o desempenho e o aprendizado dos estudantes ao longo do período do ERE. Constitui-se em um relato de resultados ‘em movimento’ e ‘em construção’. É um trabalho onde apresentamos a primeira aproximação com os dados sobre o objeto e enfoque investigados e onde demos prioridade para a descrição dos resultados em detrimento de sua interlocução com outros estudos correlatos.

A partir da percepção de 68 professores de Ciências Contábeis brasileiros, aprendizado e desempenho no contexto do ERE são elementos que não podem ser compreendidos conjuntamente, em estado de relação entre si. A transição do modo presencial para o ERE foi um processo tomado pelos professores como problemático em vários sentidos. A adaptação dos estudantes à dinâmica do ERE e a adaptação metodológica foram os fatores por eles considerados mais críticos e que influenciaram o aprendizado dos estudantes. De forma geral a aprendizagem no período do ERE foi considerada como menor em relação ao período anterior a ele, prevalecendo a percepção de que a aprendizagem foi menos efetiva.

Já em relação ao desempenho acadêmico (tomado numa acepção ampla), teve percepção de piora pelos professores. Com menos intensidade, porém, em relação à aprendizagem. Muitos dos que perceberam piora no desempenho indicaram, entretanto, que os estudantes tiveram elevação de nota, ainda que, no contexto do ERE, o fator ‘nota alcançada’, por si só, não foi tomado como consequência de maior nível de aprendizagem. A elevação nas notas dos estudantes foi, para muitos, facilitada pela forma com que as práticas educativas ocorreram no ERE.

No estudo identificamos também quatro fatores intervenientes na aprendizagem e no desempenho dos estudantes, na perspectiva dos professores investigados: ‘capacidades analíticas’, ‘interação e motivação’, ‘comunicação e planejamento’ e ‘organização’. Todos eles interferindo negativamente. Pode-se concluir, tanto pela análise qualitativa quanto pela quantitativa que os docentes de Ciências Contábeis investigados perceberam a transição para o Ensino Remoto Emergencial como precário e prejudicial para o aprendizado dos acadêmicos. Com a possível exceção do desenvolvimento de habilidades com uso de ferramentas de tecnologia da informação e comunicação, os professores avaliaram uma piora no desempenho dos estudantes.

Vale destacar que estes resultados dizem respeito apenas ao contexto do ERE para a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Nosso foco recaiu nessa perspectiva e não

exploramos outras que nuances interferentes sobre ambos. Considerando o aspecto quantitativo do estudo, uma das limitações dos resultados foi a quantidade de respostas analisadas, que apesar de estar acima do mínimo necessário para a análise fatorial, não atingiu o valor de 100 observações recomenda por Hair et al. (2009).

Há muito o que explorar ainda sobre o fenômeno ‘educação e Covid-19’ para que possamos compreender melhor as implicações que teve no contexto educativo. Nesse sentido, entendemos ser necessário esforço investigativo sobre o fenômeno, com professores, numa perspectiva longitudinal. Isso de modo a compreender melhor os reflexos e implicações que se apresentarão ao longo do tempo.

Outra perspectiva investigativa que entendemos importante é sobre a efetividade de metodologias e ferramentas tecnológicas para o aprendizado. Apesar dos resultados aqui apresentados apontarem para um processo tomado como problemático pelos professores, parte deles destacou experiências positivas que os levaram a compreender que a aprendizagem e o desempenho, no contexto do ERE, foi positiva.

## Referências

- Andere, M. A., & Araujo, A. M. P. de. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 91–102. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- Andrade dos Santos, E., Campos, G. H. F. de, Sallaberry, J. D., & Renda dos Santos, L. M. (2020). Experiências com o ensino remoto e os efeitos no interesse e na satisfação dos estudantes de ciências contábeis durante a pandemia da SARS-CoV-2. *Revista Gestão Organizacional*, 14(1), 356–377. <https://doi.org/10.22277/rgo.v14i1.5712>
- Beck, F., & Rausch, R. B. (2014). Fatores que influenciam o processo ensino-aprendizagem na percepção de discentes do curso de ciências contábeis. *Contabilidade Vista e Revista*, 25(2), 38–58. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1727>
- Cardoso, R. L., Riccio, E. L., & Albuquerque, L. G. (2009). Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. *Revista de Administração - RAUSP*, 44(4), 365–379.
- Chisadza, C., Clance, M., Mthembu, T., Nicholls, N., & Yitbarek, E. (2021). Online and face-to-face learning: Evidence from students’ performance during the Covid-19 pandemic. *African Development Review*, 33(S1), S114–S125. <https://doi.org/10.1111/1467-8268.12520>
- Dias, É. (2021). A Educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. In *Ensaio* (Vol. 29, Issue 112, pp. 565–573). Fundação CESGRANRIO. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>
- Dias, P. D. S., Silva, H. V. R. S., & Macedo, R. de C. (2019). Estatísticas Multivariadas na Administração: importância e aplicação da Análise Fatorial Exploratória. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT*, 13(1), 1807–1828. <https://doi.org/10.15210/REAT.V13I1.14372>
- Djajadikerta, H. G., Trireksani, T., Ong, T., Roni, S. M., Kazemian, S., Zhang, J., Noor, A. H. M., Ismail, S., Ahmad, M. A. N., Azhar, Z., Shahbudin, A. S. M., Maradona, A. F., Yanto, H., & Wahyuningrum, I. F. S. (2021). Australian, Malaysian and Indonesian Accounting Academics’ Teaching Experiences During the COVID-19 Pandemic. *Australasian Accounting, Business and Finance Journal*, 15(2), 103–113. <https://doi.org/10.14453/aabfj.v15i2.7>

- Fagundes, C. V., Luce, M. B., & Rodriguez Espinar, S. (2014). O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 22(84), 635–669. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362014000300004>
- Galiuzzi, M. do C., Lima, V. M. do R., & Ramos, M. G. (2020). A fusão de horizontes na análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19). <https://doi.org/10.33361/rpq.2020.v.8.n.19.371>
- Goncalves, M., Anjos, E. A. dos, & Costa, F. (2022). Fatores que interferem na intenção comportamental de uso das aulas remotas pelos alunos do curso de Ciências Contábeis das Instituições Públicas Paranaenses. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 21, e3293. <https://doi.org/10.16930/2237-766220223293>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6th ed.). Bookman.
- Hongyu, K. (2018). Análise Fatorial Exploratória: resumo teórico, aplicação e interpretação. *E&S Engineering and Science*, 7(4), 88–103. <https://doi.org/10.18607/es201877599>
- López, N., López, E., Banguela, I., & Rabassa, R. (2022). Consecuencias de la enseñanza virtual en estudiantes de Licenciatura Contabilidad y Finanzas, Centro Universitario Cruces. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 714–723. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2918>
- Macias, H. A., Patiño-Jacinto, R. A., & Castro, M.-F. (2021). Accounting education in a Latin American country during COVID-19: proximity at a distance. *Pacific Accounting Review*, 33(5), 636–651. <https://doi.org/10.1108/PAR-11-2020-0198>
- Mazzioni, S. (2013). As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções de Alunos e Professores de Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT*, 2, 93–109. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>
- Medina Ayala, V. M., Vicente León, I., Franklin TEDES MUSO, E. E., Lisbeth JÁCOME CAIZA, E. E., & Vicente León, E. (2020). La educación virtual y su incidencia en el rendimiento académico del Instituto Superior Tecnológico Vicente León. *Periodicidad: Semestral*, 2(2), 2020. <http://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/13>
- Melo, G. C. V. de, Miranda, M. C. de, Santos, S. M. dos, Catrib, A. M. F., & Cabral, A. C. A. (2021). Perfil Discente e o Desempenho Acadêmico dos Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais Brasileiras. *Revista Organizações Em Contexto*, 17(34), 303–327. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v17n34p303-327>
- Miranda, G. J., Da Silva Lemos, K. C., De Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Revista Meta: Avaliação*, 7(20), 175–209. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264>
- Moleta, D., Ribeiro, F., & Clemente, A. (2017). Determining factors for academic performance: a research with students of accounting sciences. *Revista Capital Científico - Eletrônica*, 15(3). <https://doi.org/10.5935/2177-4153.20170019>
- Moraes, R. (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. 9(2), 191–211.
- Moraes, R. (2020). Avalanches reconstrutivas: movimentos dialéticos e hermenêuticos de transformação no envolvimento com a análise textual discursiva. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(19), 595–609. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.V.8.N.19.372>
- Moraes, R., & Galiuzzi, M. do C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação (Bauru)*, 12(1). <https://doi.org/10.1590/s1516->

73132006000100009

- Patricia Aguilera-Hermida, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDRO.2020.100011>
- Paula, M. C. De, & Viali, L. (2018). Análise Textual Discursiva como método na Pesquisa qualitativa : um enfoque sobre a validação de categorias para a produção de metatextos. *Atas 7. Congresso Ibero-Americano Em Investigação Qualitativa*, 1(1970).
- Pedruzzi, A. das N., Schmidt, E. B., Galiazzi, M. do C., & Podewils, T. L. (2015). Análise Textual Discursiva: os movimentos da metodologia de pesquisa. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 10(2), 584–604. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2015V10N2P584-604>
- Pratiwi, V., Susanti, Widayati, I., Listiadi, A., & Agustin, D. P. (2021). How Are Student's Perceptions of Online Learning Evaluation During the Covid – 19 Pandemic? *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2021 (IJCAH 2021)*, 618, 1088–1092. <https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.211223.191>
- Rahnert, K. (2021). The teaching hand in remote accounting education: bringing mirror neurons into the debate. *Accounting Education*. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.2015409>
- Rangel, J. R., & Miranda, G. J. (2016). Desempenho Acadêmico e o Uso de Redes Sociais. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 11(2). [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v11i2.13383](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v11i2.13383)
- Rodrigues Silva, M., Santos de Andrade, G., Fernando Quintanilha, L., Camilo Dias Faria, Á., de Miranda Avena, K., & Médica Educação Online Coronavírus, E. (2021). Percepções dos estudantes de medicina acerca do ensino remoto durante a pandemia do novo coronavirus. *Diálogos & Ciência*, 1(42), 21–30. <https://doi.org/10.7447/1678-0493.2021V1N42P21-30>
- Sallaberry, J. D., Santos, E. A. dos, Bagatoli, G. C., & Lima, Paola Christina Mas Bittencourt, B. B. (2020). Desafios docentes em tempos de isolamento social. *Revista Docência Do Ensino Superior*, 10, 1–22. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24774>
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a COVID-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431–562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>
- 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. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24717>
- Siti, C., Md, L., Nur, L., Binti, D., Mohd, I., Afiq, D., & Tazilah, K. (2022). Application of technology acceptance model (tam) towards online learning during covid-19 pandemic: accounting students perspective. *International Journal of Business, Economics and Law*, 24, 1. <https://www.researchgate.net/publication/349214593>
- Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & Souza, T. V. de. (2021a). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, e3182. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213182>
- Soares, C. S., Guimarães, D. E. L., & Souza, T. V. de. (2021b). Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. *Revista Catarinense Da Ciência Contábil*, 20, e3182. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213182>
- Soto Decuir, M. G., Mazo Sandoval, I. C., López Cuevas, A., Soto Decuir, M. G., Mazo Sandoval, I. C., & López Cuevas, A. (2022). Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia: un acercamiento a la etnografía virtual. *RIDE. Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 12(24), 335.



<https://doi.org/10.23913/RIDE.V12I24.1161>

Sousa, R. S. de, & Galiazzi, M. do C. (2017). A categoria na análise textual discursiva: sobre método e sistema em direção à abertura interpretativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9).

Souza, L. M. de, Avelino, B. C., & Takamatsu, R. T. (2017). Estilos de aprendizagem e influência no processo de ensino-aprendizagem: análise empírica na visão de estudantes de contabilidade. *Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte - ISSN 2176-9036*, 9(2), 379–400. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2017V9N2ID10850>

Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A., & Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement* (L. H. Meyer (ed.)). Oxford bibliographies online: Education, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0108>

Weschenfelder, V. I., Thum, A. B., & Almeida, C. M. M. de. (2020). Docência no ambiente virtual durante a covid-19: análise de um percurso de formação de professores do ensino superior. *Revista Práxis*, 12(1sup), 2020. <https://doi.org/10.47385/PRAXIS.V12.N1SUP.3513>